



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



TESIS DOCTORAL

¿Educados o enseñados?: el caso de un grupo de estudiantes que ingresan a la Universidad de Málaga.

María Alejandra Barbar

Directora: Dra. Analía E. Leite Mendez
2015


La pintura de la portada: expresa la opresión de los sujetos no solamente bajo la mirada de la sociedad sino también bajo su propia mirada. Algunos, creen que están a salvo de esa opresión, pero en realidad no advierten que están atrapados en la misma mirada con la que valoran su libertad y son igualmente víctimas.

La autora es Ana Moya, artista plástica nacida en Buenos Aires, radicada hoy en Villaguay, Entre Ríos, Argentina. Desde hace más de treinta años combina las artes plásticas con las artes escénicas. Expuso en diferentes ciudades de Argentina, Colombia, Venezuela, Chile, Brasil, Cuba, México, E.E.U.U., Francia, Italia y España.



Publicaciones y
Divulgación Científica

AUTOR: María Alejandra Barbar

 <http://orcid.org/0000-0002-5779-6228>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Departamento de Didáctica y
Organización Escolar

Como Directora de la tesis doctoral titulada: “Educados o enseñados. El caso de un grupo de estudiantes que ingresan a la Universidad de Málaga”, realizada por María Alejandra Barbar, considero que reúne los requisitos científicos, académicos y formales exigidos para proceder a su defensa pública. Por ello, doy mi autorización para su presentación.

En Málaga, a 10 de noviembre de 2015

Fdo.: Analía Elizabeth Leite Mendez

A Silvio, por su amor leal y por enseñarme que para apropiarnos de la vida tenemos que arriesgarnos y cumplir nuestros sueños, aunque a veces nos incomode un poco.

INDICE

DEDICATORIA .	1
AGRADECIMIENTOS:	5
INTRODUCCIÓN.....	7
EL COMIENZO DE UN LARGO CAMINO: RECORRIDOS METODOLÓGICOS.....	13
<i>Los inicios.....</i>	13
<i>El comienzo de este proceso de investigación.....</i>	15
<i>La etapa de las decisiones.....</i>	16
<i>¿Por qué un grupo? .</i>	18
<i>Las reuniones para reflexionar.....</i>	22
<i>Analizar e interpretar.....</i>	24
<i>Del discurso del grupo a la tematización.....</i>	24
<i>El avance hacia las categorías de análisis.....</i>	30
<i>El recorrido desde las categorías analíticas a las interpretativas</i>	40
CAPÍTULO 1.	45
SUBJETIVIDAD SILENCIADA	45
Las expectativas con las que ingresan a la escuela.....	45
La familia, la escuela y ¿qué sujeto?	58
Del vínculo con el /la profesor/a, ¿emerge el sujeto?	66
Los “escenarios escolares, los vínculos y las oportunidades de “ser singular”	73
La brecha generacional, ¿qué le sucede al sujeto?.....	82
CAPÍTULO 2	87
LOS CAMINOS QUE MARCA LA ESCUELA	87
Caminos que marcan y relegan al sujeto.	87
Cuándo las asignaturas escolares oprimen.....	99
¿Enfocamos las asignaturas y desenfocamos al sujeto?.....	109
Sujetos que valen por la asignatura que eligen.	114
Asignaturas, lecturas y “nada de inquietudes”	122
Profesor/a , conocimiento y desarrollo personal.	127
CAPÍTULO 3	133
¿Y... QUÉ ESPERA LA ESCUELA?.....	133
Del aprendizaje y la valoración del sujeto.	133
Del esfuerzo y su reconocimiento.....	144
De las etiquetas que callan al sujeto.....	174

CAPÍTULO 4	199
FIN DEL RECORRIDO O AQUELLO QUE LLAMAMOS ÉXITO.	199
¿El éxito que se espera de mí?	199
¿Qué es el éxito para mí?	208
El éxito... ¿cuál de ellos?	219
CAPÍTULO 5	237
A PESAR DEL JUEVES... RISAS.....	237
VOLVER A EMPEZAR.....	245
BIBLIOGRAFÍA.....	246
ANEXOS (CD adjunto)	

AGRADECIMIENTOS

Escribir una Tesis es vivir una parte de nuestra historia personal “con el tiempo a cuestas”, pocas veces he vivido tan intensamente esta condición humana.

Indudablemente se trata de una construcción teórica que fluctúa todo el tiempo entre lo personal y lo social, a veces solo de un lado y otras en un ir y venir constante.

Este texto ha sido posible gracias al trabajo comprometido, generoso, alegre y desinteresado de un grupo de alumnos de Primer Año del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, a quienes estaré siempre agradecida; no solamente por dedicar una parte importante de su tiempo a reflexionar sobre la educación, a compartir sus vidas, a dejarse llevar en diálogos intensos, sino también por confirmar mi decisión de ser educadora. Quiero conservar aquí sus nombres: Julia, Almudena, José, Elena, Trinidad, Adrián, Marta, Enrique, Javier, Victoria, Francisco, Saray y Pilar.

Agradezco muy especialmente a mi hijo Camilo porque desde su sabia y sensible infancia ha donado con amor abundante parte de su tiempo a mis horas de trabajo. A mi madre: por estar siempre a mi lado, por haberme dado la vida y haberme mostrado lo que es “ser maestra”; a mi hermana Laura por cuidar de mí y de mis cosas, a Said por su cariño y bondad de sobrino, a Roberto por acompañar en silencio. Y al resto de la familia que aunque no nombre están en mi agradecimiento.

A mi Directora, Analía Leite Méndez, por confiar en mí, por su estímulo, apoyo, afecto respeto y lucidez de sus observaciones. Al Departamento de Didáctica y Organización Escolar y de Teoría e Historia de la Educación por recibirme e integrarme respetuosamente.

Agradezco también a mis amigos y amigas de Argentina y España; a los de aquí por recibirme nuevamente después de más de diez años y hacerme sentir en casa, a los de allí por la misma razón. Especialmente a Lisa y Flavio por el apoyo en el retorno.

INTRODUCCIÓN

Tomar la decisión de realizar una investigación es asumir la propia ignorancia y colocarse en el lugar de la pregunta que trae aparejada una cierta inestabilidad, no solamente en lo intelectual sino también en el emocional, comienzan a sentirse ciertas inseguridades ante un amplio panorama por explorar y que no se tiene muy claro. Si bien se abren múltiples posibilidades de “salir” de la determinación de la caverna, en los términos que lo planteaba Platón, también como él mismo lo expresara, la situación es arriesgada y no está libre de cierta “ceguera”. Aunque a diferencia de Platón, pienso que tal ceguera no se origina por la luminosidad “del mundo de las ideas” sino por la inmediatez de la experiencia que al estar tan próxima, tan atravesada por la cotidianidad y la rutina, nos bloquea la pregunta y no nos deja ver que ella es teoría (Larrosa 2009) y es fuente de conocimiento valioso.

La memoria subjetiva, esa que no tiene tiempo exacto ni lugar, sino que es una mezcla casi indescifrable del discurso propio y del “otro” los demás; esa corteza casi transparente que nos sostiene y nos permite a los sujetos trazar una historia, una trayectoria.

Este análisis de Larrosa (2009) acerca de la experiencia aporta elementos fundamentales a quienes nos preocupa la vida en la escuela, es una manera de superar la falsa dicotomía teoría/práctica y de tomar el valor de liberarnos de las fuertes regulaciones que sobre nuestra práctica ejercen las políticas educativas. Asumir esta perspectiva nos habilita a los/as docentes a salir del cotidiano “hacer en las aulas” entendidas por la mayoría como eso, “un hacer” que nos quita la posibilidad de pensar y producir conocimiento; “un hacer” muchas veces sin sentido, plagado de discurso hegemónico de futuro, un hacer con nuestros/as alumnos/as para “el mañana” que a ser sinceros no tenemos idea de qué se trata. Esta manera de “pensar” instalada en la escuela es un discurso que nos impide leer nuestra propia realidad y construir un relato sobre ella que nos pertenezca; porque entenderla es el comienzo de “transformarla”. Lo más preocupante de esta situación es que estamos quitando a nuestro alumnado la posibilidad de ser aquí y ahora, en el presente, parafraseando a Paulo Freire (1997) “el mundo no es. El mundo está siendo”.

En lo personal esta particular forma de entender la experiencia me ha estimulado a iniciar un desafiante proceso de investigación. La mayor parte de mi práctica docente la he dedicado a trabajar con los/as alumnos/as, a preparar las clases, escuchar sus propuestas, a buscar y plantear experiencias educativas interesantes que los/as estimule y les ayude a crecer. Lo que pocas veces he advertido es que en el mismo proceso está la clave de la transformación, en construir nuestro propio relato de la realidad.

Poder entender que el sujeto de la educación es el sujeto de la experiencia nos coloca en un paradigma que revaloriza las singulares historias del alumnado, permitiéndonos construir un conocimiento situado que incluye la subjetividad, que valora los sentimientos, las historias personales; rompiendo con el pensamiento normalizador “racionalidad versus cuerpo”.

La experiencia es todo aquello que “nos pasa”, nos interroga en nuestra forma de ser, de pensar, de sentir y de decir. El sujeto de la experiencia es aquel que se ve interpelado por algo que lo sorprende, que no conoce, que no sabe. Ese “algo”, exige nuevas palabras puesto que es la irrupción de la alteridad, de lo “otro” en uno (Larrosa 2009). Y no hay experiencia si no hay espacio para que la diferencia o para que la pregunta tenga lugar. En la experiencia, el sujeto hace la experiencia de algo, pero sobre todo hace la experiencia de su propia transformación.

En mi caso la intención es la de “averiguar” acerca de algo que está ocurriendo, del que se tiene cierta noción pero no se acierta en lo que “es” ni cómo “es”, tiene su valor por lo valioso que sea aquello que finalmente se pueda desvelar y por lo arriesgado de dedicar un tiempo que tiene fecha de caducidad y que plantea muchas exigencias, porque cuando pensamos que nos hemos acercado lo bastante como para definir ese “algo” que nos inquieta y desconocemos, se nos diluye como las formas de las nubes; y hay que intentarlo de otro modo.

Me ha llevado mucho tiempo centrarme en la investigación, al principio me orientaba casi exclusivamente por una intuición y poco a poco fui construyendo herramientas más seguras.

¿Cuál ha sido la búsqueda desde el principio?

Mi experiencia docente acumula un poco más de dos décadas en los diferentes niveles educativos, desde la educación infantil hasta la universidad, en dos países diferentes, Argentina y España; he comprendido siempre que la tarea de enseñar requiere de investigación y reflexión permanente sobre nuestras prácticas y sobre la influencia que ellas tienen en el alumnado; me refiero no solamente a los procesos educativos sino también a las prácticas institucionales que encierran modos de ver y organizar la vida en la escuela y fuera de ella. Más allá de preguntarme acerca del sentido que los/as educadores/as le damos a esas prácticas, muchas veces me pregunto por el sentido que los/as alumnos/as le dan a la escuela y cómo ellos/as creen que ésta colabora en el desarrollo de sus vidas.

Entiendo que hay experiencias en la escuela que no terminan de satisfacer nuestros propósitos educativos porque por más que lo intentamos, mucho de lo que hacemos no ayuda a los/as alumnos/as a conseguir lo que ellos/as esperan. Sobre todo porque muchos aprendizajes se producen fuera de su ámbito. Me animo a pensar que la razón de algunos de nuestros desaciertos este en relación al desconocimiento acerca de lo que ellos/as esperan de la escuela.

A pesar de los recaudos y el tiempo que dedicamos a preparar las clases, evaluar, ofrecer actividades alternativas de formación, construir adecuados recursos didácticos, siempre me ha quedado la duda de si realmente hacemos lo apropiado. Y pienso que hay muchos indicadores de que la respuesta está en los/as alumnos/as.

Considero que si bien las oportunidades de formación que se promueven tanto en el aula como en la vida institucional tienen un considerable impacto social, uno fundamental lo tiene la evaluación que hacemos de los procesos de aprendizaje de los/as alumnos/as y que siempre finalizan con una calificación (nota). Cuando “calificamos”, en cierta medida asignamos un valor a lo que “hacen” o “dejan de hacer” los/as estudiantes y aunque no sea nuestra intención, les estamos asignando un valor social a ellos/as como personas.

Son numerosas las investigaciones acerca de los procesos evaluativos, del sentido de los mismos y de cómo pueden ayudar a los/as estudiantes y profesores/as a mejorar sus procesos de enseñanza aprendizaje; pero en la vida cotidiana, ambos/as tenemos una visión menos constructiva, siempre nos queda la idea de estar “calificando” y de “ser calificados/as” porque no podemos “dejar de mirar” el proceso en términos de aciertos y errores, de bueno y malo.

El movimiento de la Escuela Nueva, por ejemplo, nos ha mostrado hace mucho tiempo ya, que el error es una excelente oportunidad de aprendizaje, sin embargo tanto a los/as docentes como a los/as alumnos/as nos cuesta asumirlo como tal y siempre lo consideramos como un “fallo”, algo mal hecho, que hay que corregir si se quiere “andar bien en la escuela y triunfar fuera de ella”. El error lleva consigo las malas calificaciones escolares, y asigna un lugar de “malos/as y buenos/as alumnos/as” situación que influye en la valoración social fuera del ámbito escolar.

Y es que evaluar a los/as alumnos/as no representa una cuestión menor, algunas veces siento que luego de un proceso en el que hemos trabajado juntos/as, el momento en que debo y digo debo porque me siento obligada a calificar sus procesos de aprendizaje; es un tiempo en el que me aparto de ellos/as, me ubico del lado de un sistema educativo cada vez más regulado por las leyes del mercado, por los resultados de producción, por el “rendimiento”, que por los principios educativos; basta solo pensar en los informes PISA sin necesidad de ahondar en más explicaciones.

Es difícil otorgar un argumento lógico a un momento dentro del proceso educativo que poco o nada tiene que ver con lo educativo. Muchas veces, por no decir todas, llegamos a la conclusión de que valen más los intercambios de valoraciones entre nosotros/as, las sugerencias dadas para mejorar las cosas, el estímulo para animarlos/as a hacer, que un número que intenta cuantificar lo incuantificable. Y parece que al final de toda esta reflexión, la respuesta sea, ¡qué más remedio!.

De aquí el propósito de esta investigación, el de poder “leer” en el sentido freiriano, esta enfermedad sin remedio, de saber cómo viven esta experiencia los/as estudiantes.

En un primer momento no tuve claro cómo recortar el objeto de investigación. Pensé que quizás la pregunta debería encauzarse cuestionando acerca de cómo la escuela promueve y estimula “el talento de cada persona” y qué impacto tiene esto en la vida más allá de la escuela, sobre todo la laboral. Realicé muchas y variadas lecturas, hipoteticé acerca de la posibilidad de que si la escuela no se ocupa de promover el talento en sus alumnos/as podrían ocurrir dos situaciones: que lo pierdan para siempre o que de alguna manera luchen y lo conserven hasta el punto que cuando en el mundo del trabajo no los reconozcan decidan irse. Comencé a hacer muchas lecturas acerca de la retención del talento en las organizaciones del trabajo, intentando encontrarle el vínculo con la escuela, pero aquello no resolvía mi pregunta no encauzaba mi pregunta inicial, me llevaba por caminos que no me interesaban.

Lo que pienso es que no encontraba la información clave, luego largas lecturas sobre talento, lecturas que me permitieron estar cada vez más convencida de que aquello no era lo que me inquietaba, leía también lo que las empresas y los empleadores entendían por “el talento” en las múltiples publicaciones que los periódicos hacen en sus suplementos económicos para ver si encontraba un atisbo de lo que con la investigación pretendía desafiar, pero fue un tiempo infructuoso, salvo porque llegué a la clara convicción que por aquel camino no querría abordar la problemática que me preocupaba. La sensación era como “leer” más de lo mismo, no sentía que mi inquietud de alguna manera se alimentara con la lectura.

En realidad lo que quería conocer tenía relación con el perjuicio que esta forma de valorar a las personas dentro del sistema educativo pueda hacerles y sobre todo saber si la subjetividad sigue viva después de catorce años de permanecer obligatoriamente dentro del sistema educativo. ¿Qué rastro deja la escuela en ellos/as después de catorce años? Y ¿qué permanece de ellos/as después de tanto tiempo?.

Para poder abordar la encrucijada de la educación entre lo institucional y lo subjetivo es necesario correr el velo que nos ha hecho pensar durante mucho tiempo acerca de algo sobre lo que nos hace pensar Mariano Fernández Enguita:

“Se supone que la educación es sobre todo el desarrollo de las facultades interiores de las personas, nacidas de no se sabe dónde, o su incorporación a la cultura, la única.” (Fernández Enguita, 1990: 19)

Desde este supuesto la escuela debería ayudar a los/as alumnos/as de una manera personalizada para que puedan desarrollar sus capacidades que les permitan incorporarse al mundo de la cultura. Pienso que muchos/as profesores/as trabajamos con esta idea un tanto ingenua, pensando que estamos ayudando a nuestros estudiantes, pensando que lo estamos “haciendo bien” o al menos lo mejor posible.

Pero la socialización tiene sus riesgos porque por un lado en esta intencionalidad de “formar” sobre la base de ciertos valores, conocimientos, comportamientos y representaciones culturales estamos generando rasgos “culturales” que quitan tiempos y espacios escolares reales para trabajar en las capacidades “personales” de los/as alumnos/as. Me animaría a plantear aquí la primera encrucijada es decir, la tensión entre lo subjetivo e institucional del proceso educativo, pero no es mi intención analizarlo desde el punto de vista de los/as profesores/as sino desde el punto de vista de los/as alumnos/as; observando en qué lugar los ubica el poder y el control que ejerce la escuela sobre ellos/as.

¿Qué sentido le dan los/as alumnos/as a la escuela? ¿tienen ellos/as una idea diferente acerca de lo que allí debería ocurrirles? ¿qué influencia han tenidos los trayectos escolares en sus vidas? ¿piensan que los/as ha estimulado para avanzar según sus deseos personales? ¿piensan que la escuela ha contribuido a tener éxito en sus vidas hasta el momento? ¿existe el éxito para ellos/as? Y en todo caso, ¿de qué se trata?.

EL COMIENZO DE UN LARGO CAMINO: RECORRIDOS METODOLÓGICOS

Los inicios...

El método es un discurso, un ensayo prolongado de un camino que se piensa. Es un viaje, un desafío, una travesía, una estrategia que se ensaya para llegar a un final pensado, imaginado y al mismo tiempo insólito, imprevisto y errante. No es el discurrir de un pensamiento seguro de sí mismo, es una búsqueda que se inventa y se reconstruye continuamente. (Morin, Ciurana, & Motta, 2009:17)

Pienso que en este proceso de investigación he hecho un viaje imprevisto y errante y ese ha sido el método.

Sabido es que el proceso de investigación está vinculado a la búsqueda y no puede separarse de la vida del investigador. Todo proceso de investigación nace de una inquietud conciente o no.

Cuando comencé a cursar este doctorado recién había emigrado de Argentina , había dejado atrás dieciocho años de docencia e intentaba “hacerme a la nueva realidad” con lo costoso que es ese proceso para una inmigrante. En sentido figurado, el que emigra no puede traer en su maleta el mundo de sus afectos, los olores, sus lugares comunes, ni la vida que vivió en otro lugar del mundo; en los aeropuertos no existe un tratamiento especial para los inmigrantes, nosotros viajamos bajo la categoría de turistas hacia un destino que será de residentes. Pienso que esta vivencia de alguna manera tiene una vinculación muy especial con las búsquedas que no estoy segura que sean en un sentido diferente al del investigador. Hay que estar atento a todo, hay que ser cuidadoso, hay que escuchar más que hablar, hay que observar y pensar, hay que tomar distancia para luego acercarse a los sucesos y a las cosas, hay que categorizar la información para poder actuar, hay que recurrir a fuentes confiables. Ese proceso vale igual para un investigador que para un inmigrante.

En el momento que comencé el doctorado era empleada en el área contable de una empresa constructora; volver al aula no estaba a mi alcance, tendría que hacer un largo recorrido antes que ese privilegio volviera a darse en mi vida. Pero no claudicaba

en mi búsqueda. Como lo explique en la introducción, ser profesora forma parte de mi identidad. Cursar el doctorado no solamente me permitiría seguir con mi formación en el terreno de la investigación sino que además de alguna manera me permitía “estar en el aula”, cuestión fundamental para mí.

Pienso que el recorrido de esta investigación comienza en el momento de la elección del programa de Doctorado, “Administración de empresas y dirección de recursos humanos” que ofrecía la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Málaga, era la única Licenciada en Pedagogía que cursaba este programa de doctorado en aquel momento.

Las elecciones no son casuales, si la investigación va ligada a la inquietud, hay algo que siempre me ha inquietado como educadora y es precisamente, saber cuánto de las experiencias educativas que promuevo entre el alumnado pasa a formar parte de sus vidas y de su futuro, cuánto de todo aquello queda en sus experiencias personales. No en términos de utilidad sino de experiencias que ha valido la pena vivir.

Cuando se piensa en el futuro necesariamente se vincula con lo laboral y lo económico. Quizás por eso me atrajo la idea de iniciar un proceso de investigación en un ámbito académico donde el abordaje de estas temáticas es el eje central y donde además se produce conocimiento en relación a ello. Era como entrar en el “afuera de la escuela”, si, porque si hay algo de lo que se responsabiliza a la escuela, es precisamente de no articular su proyecto de formación con el contexto socioeconómico y laboral. El doctorado en mi caso, iba a ser como una inmersión en ese mundo, una mirada desde dentro que seguramente permitiría entenderlo.

Durante el período de docencia de este programa de doctorado los temas centrales que se abordaron fueron: administración de operaciones, formas organizativas, mercado, tecnología de la información, dirección de equipos, cultura y desarrollo organizacional, calidad, recursos humanos, afectación, valoración, compensación. Ingresar en este mundo del conocimiento fue complejo, sobre todo porque desde mis esquemas interpretativos había mucho de lo que allí se analizaba que no podía dejar de asociar a ideologías instrumentales y enfoques tecnocráticos de las personas. Fue

un largo proceso de construcción y deconstrucción, de muchas miradas acerca no solamente de las personas sino también de las organizaciones.

Fiel a una idea de Paulo Freire aunque quizás sin ser del todo conciente,

Sin un mínimo de esperanza no podemos ni siquiera comenzar el embate, pero sin el embate la esperanza, como necesidad ontológica, se desordena, se tuerce y se convierte en desesperanza que a veces se alarga en trágica desesperación (Freire, 2005:25)

El comienzo de este proceso de investigación.

El primer diseño de investigación tuvo como propósito abordar el tema del talento humano dentro de las organizaciones laborales, pero aquello no terminaba de convencerme, hablaba de ¿por qué motivo las personas talentosas abandonan su trabajo?. Seguramente no terminaba de convencerme porque no podía ligarlo al tema educativo, fue un abordaje desde el punto de vista teórico solamente.

Había muchas dudas acerca de cómo abordar luego la investigación, dudas sobre todo acerca del sentido de la misma, le faltaba según mi valoración, la mirada pedagógica y por ello entendí que debía repensar el hacer. Había una dificultad esencial y era que no me veía incluida dentro del proceso de investigación, y quizás por ello sentía que de alguna manera aquello se estaba convirtiendo en una imposición que quitaba significación y valor a mi trabajo, era como si entre tanto “palabrerío” me perdía y no podía encontrar el hilo que me sacara de allí. Perdida como el Minotauro en el laberinto, así me sentía.

Desde mi formación como educadora comencé a inquietarme, a cuestionarme el para qué de la investigación, si realmente debía insistir con la idea de la tesis planteada de esta manera. Desde mi función social como profesora siempre había visto al escenario escolar en los términos que lo plantea Giroux como lugares económicos, culturales y sociales inseparablemente ligados a los temas del poder y del control (Giroux, 1990). Como no encontraba la salida posible, decidí dejarlo estar.

Luego la propia historia personal, la novedad de la maternidad que me ubicó en un paradigma completamente diferente frente a toda la realidad incluida la educativa; y finalmente el momento también buscado y esperado, “volver al aula”, después de siete años de vivir en España , reencontrarme con la docencia , reencontrarme con el alumnado. Pisar nuevamente el claustro universitario pero ahora desde el lugar de educadora, aquella experiencia me permitió sentir lo que Larrosa plantea en su Pedagogía Profana, “el hombre se hace al deshacerse, no seas nunca de tal forma que no pudieras ser de otra manera” (2000: 43) .

A partir de este momento quitándome en algo la envoltura del inmigrante, ubicándome en un escenario social que me pertenecía desde siempre desde mis dieciocho años , momento en que ejercí por primera vez la docencia, pude “ser de otra manera en otro país “ y recuperar el deseo de saber y saber desde qué lugar quería hacerlo.

La etapa de las decisiones.

(...) es propio del buen pensar acertado la disponibilidad al riesgo, la asunción de lo nuevo que no puede ser negado o recibido solo porque es nuevo (...) (Freire, 1997:37)

Fue en base a rehacerme que decidí solicitar el traslado de la tesis a la facultad de Ciencias de la Educación, y asumir el riesgo de comenzar de nuevo. No de cero, sino en algo nuevo. Con la ayuda de la directora de la tesis volví a organizar el diseño y me aventuré a ello. Retomé aquella vieja idea de que las aulas son lugares de poder y de control, y mi inquietud de cuánto de las experiencias educativas que promovemos en la escuela colaboran en la construcción singular de los sujetos, cuánto “queda de aquello”. Si en verdad los educa o simplemente los escolariza.

El propósito principal de la investigación será “escuchar al alumnado “, “hacer emerger su voz “ , proponiendo un trabajo colaborativo para recuperar lo cotidiano de la escuela como categoría central , teórica y empírica. El eje principal girará en torno a descubrir cuánto del alumno/a, como objeto de la transmisión escolar, y cuánto del

sujeto como objeto de transmisión educativa han quedado luego de catorce años de escolarización . Entendiendo al sujeto como :

(...) alguien que se constituye, se adscribe en el relato social y en su relato individual en la medida en que ingresa en una relación entre el que enseña, el que aprende y el conocimiento. (Acosta, 2011: 12)

En un *primer momento* y con tal propósito invité a un grupo de estudiantes de primer año del Grado en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga a formar un “grupo de reflexión acerca de las experiencias escolares personales”. En ese momento era profesora de la asignatura Teoría de la Educación.

Pensé cuál sería la manera más conveniente de “nombrar” a este grupo y se barajaron varias alternativas: “de intercambio”; “de discusión”; “ de análisis”. Finalmente se tomó la decisión de llamarlo “grupo de reflexión”, entendiendo con Ibañez que:

La reflexión es un viaje a través del lenguaje: sumergirse en textos sedimentados en el pozo de la memoria, tender puentes entre discursos incomunicados; el discurso reflexivo es posada o prisión – detención provisional o definitiva- , pero sobre todo laberinto (el sujeto pierde su relación con el mundo, es sujeto sólo de su recorrido discursivo, es sujeto gramatical). (Ibañez, 1979: 353)

Nombrar al grupo no representaba una cuestión menor sino fundamental, era darle identidad imponiendo un nombre y por lo tanto una esencia social; otorgándole un derecho de ser que es también un deber ser. No consistía solamente en significar lo que iba a ser sino también significarle que debía conducirse consecuentemente. Ese indicativo , al interior del grupo resonaría como un “imperativo”, una especie de investidura , de ritual de institucionalización que también impondría un límite. Quien está instituido se ve determinado a estar de acuerdo con la definición que le han dado y a la altura de la función que se espera cumpla (Bourdieu, 2001).

De aquí las dudas que surgieron al momento de nombrar al grupo. Para ser más explícitos, si de lo que se trataba era de que emergiera la voz del alumnado en cada una

de las sesiones del grupo , esta idea de “ser reflexivos/as” podría resultar ambigua ya que por un lado habilitaba a todos/as los que formaran parte de él a “hacer un viaje a través de su propio lenguaje “ para recuperar aquellas experiencias escolares guardadas en sus memorias” que resultarían valiosas para poder construir conocimiento a partir de ellas y por otra parte, esa condición podría ser la causa de que muchos/as se excluyeran por considerar que no “tendrían nada interesante para decir”.

Se trabajó sobre esta idea cuando se convocó a los/as alumnos/as de primer año del Grado en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga para que formaran parte del grupo, explicitando la posibilidad de “hacer un viaje a través del discurso y encontrar algo en él”. En un principio se apuntaron treinta estudiantes y a medida que se acercaba la fecha de la primera sesión, solamente la mitad de ellos/as confirmó su asistencia . No se indagó en profundidad sobre las razones que los/as llevaron a desistir , solo se escucharon explicaciones vinculadas a no poder cumplir con el horario pautado, estar agobiados/as por el estudio y las exigencias de la facultad, tener compromisos laborales, etc.

En la primera sesión del grupo se establecieron acuerdos respecto del lugar definitivo de las reuniones, la duración aproximada de las mismas y el horario de inicio; se observó que quienes acordaron formar el grupo de reflexión tenían los mismos inconvenientes que quienes desistieron de formar parte de él. Surgió un interrogante, ¿qué diferenciaba a unos/as estudiantes de otros/as?, pero no se profundizó sobre ello; quizás algo de lo que menciona Bourdieu acerca de “estar a la altura de la función que se espera que cumplas” estuvo en el imaginario de quienes desistieron, quizás por valorar que lo que tenían para contarnos carecía de importancia. Pero es solamente una especulación.

¿Por qué un grupo? .

La perspectiva de esta investigación es cualitativa, se trabaja desde un paradigma dialéctico en el cual la obtención de la información, el análisis y la interpretación son recorridos simultáneos.

La decisión de que el proceso de investigación se realice en un grupo de reflexión equiparando en cierta forma al trabajo que planteó Jesús Ibañez (1979) con los grupos de discusión como una técnica de investigación social; se basa en la necesidad de trabajar mediante un dispositivo que “asegure” en cierta manera la inclusión de todos aquellos sujetos que sean representativos y reproduzcan mediante su discurso relaciones relevantes en un intento por abordar el tema de manera contextualizada sin separar lo individual de lo social (Ibañez, 1979).

Se trata de recuperar todo aquello que no está documentado pero que es tan vívido y determinante como lo que los documentos pueden mostrar; nos referimos a la existencia de una realidad singular de los sujetos que constituye su propia historia pero que sabemos está inscrita en y a partir de un contexto social, cultural e institucional situado y común, del cual los relatos dan cuenta.

La comprensión del mundo por parte de cada sujeto, está en función de los relatos a los que tiene acceso y con los que interactúa, construyendo así su propia interpretación a partir de su experiencia de vida y de las prácticas que desarrolla (Rivas, 2006).

El grupo de reflexión ofrece la posibilidad de compartir creencias, valores, miradas, juicios, saberes, vivencias cotidianas, que forman parte de una cosmovisión subjetiva, manifiesta o implícita que si se logra deshilar y reconstruir, se transforma en una posibilidad cierta para construir un saber acerca de la realidad que pretendemos abordar, en este caso, cuánto de la experiencia del sujeto queda determinada por la escolarización y cuánto estimulada por un verdadero proceso educativo.

Esta perspectiva de la investigación rompe con la visión de un mundo organizado que se puede abordar aplicando técnicas estandarizadas para obtener datos fiables, porque la cotidianeidad se caracteriza por la complejidad y serán los/as participantes de este grupo de reflexión los que a través de sus relatos “muestren” su particular significación de una realidad escolar atravesada por sentimientos, deseos e historias de vida únicas.

La convocatoria realizada a los/as estudiantes para formar parte del grupo de reflexión no fue una decisión tomada al azar, siempre se esgrimen razones concientes o no.

En los escasos años que llevaba ejerciendo la docencia en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga coordinando la asignatura Teoría de la Educación, era la primera vez que trabajaba en el Grado en Educación Primaria. El grupo de estudiantes que me asignaron se presentó desde el principio del cuatrimestre especialmente inquieto, curioso, crítico, reflexivo y muy creativo. Escucharlos/as y verlos resolver diferentes problemáticas presentadas en las clases, verlos/as interactuar, analizar casos, traer sus propias experiencias escolares al aula, despertó en mi un interés especial como investigadora. La capacidad evidente de narrativa, la riqueza de los relatos que compartían no solamente porque abundaban en datos y descripciones sino también por los análisis, me impulsaron a realizar la convocatoria que fue recibida con mucho interés y entusiasmo.

Como lo mencioné con anterioridad los/as treinta interesados/as finalmente se redujeron a trece que fue el número con el que se constituyó el grupo.

Según Ibañez (1979) la tecnología del grupo de discusión es más concreta, más simple, porque el discurso está estructurado, aunque lógicamente más complicada porque su origen está en la complejidad del discurso de los sujetos que hacen presente diversos contextos sociales, políticos y culturales que a su vez interactúan en el complejo mundo de la escuela.

Respecto a la selección de los integrantes del grupo es un problema de enfoque;

(...) cuanto más enfocada este la selección más definida será la información que obtengamos (...) Los sectores del espacio/tiempo social del que extraemos a los hablantes, funcionan como perspectivas – pues forman parte del contexto existencial de los discursos de los miembros del grupo – (...) Esta definición del proceso de selección deja, por todas partes, puertas abiertas al azar: nunca se sabe muy bien quién va a venir, y siempre puede venir alguien que nos sorprenda. (Ibañez, 1979:265)

Los/as estudiantes que se integran a este grupo presentan características peculiares dentro de la población escolar en general, pertenecen al primer año del Grado en Educación Primaria lo que significa que han superado con éxito todo el proceso de escolarización y la prueba de selectividad con una nota medianamente alta. Han cursado casi un cuatrimestre de la carrera por lo que, aunque de manera incipiente, las lecturas que han hecho, los trabajos prácticos y las experiencias educativas dentro de

la Universidad les otorgan cierto marco para el análisis acerca de los procesos educativos, la escuela, el profesorado, el alumnado.

La escolarización de la mayoría de ellos/as fluctuó entre la escuela concertada y la escuela pública; cursaron desde Educación Infantil hasta Educación Secundaria Obligatoria en escuelas concertadas y luego completaron el Bachillerato en escuelas del Estado o a la inversa. Tres de ellos/as realizaron su trayectoria escolar exclusivamente en escuelas concertadas y otros/as tres solamente en escuelas del Estado.

Estas características peculiares del grupo le otorgan cierta homogeneidad necesaria para que se produzca la interacción, la heterogeneidad de tipo inclusiva como la define Ibañez (1979) estaría dada por las diferencias en las trayectorias escolares (entre lo concertado y lo estatal) y por la diversidad de experiencias vividas en estos escenarios. Si esta heterogeneidad fuera excesiva impediría el intercambio dentro del grupo y obstaculizaría el proceso de investigación; cuanto más enfocada es la selección de sus miembros más definida es la información que se recoge.

Si bien el contexto institucional en el que desarrolló su trabajo el grupo de reflexión fue académico porque las reuniones se realizaron en un aula de la Facultad de Ciencias de la Educación, se abrió un espacio y un tiempo diferentes para instituirlo y anclarlo en “su realidad grupal” que consistía en estar reunidos mientras hablen. El tiempo del grupo era el tiempo del discurso.

El valor del grupo de reflexión consiste en que el discurso es el lugar de interpretación para los que lo emiten pero es lugar de análisis para el que lo recibe, el investigador, que no se apoya solamente en “lo que se dice” sino también en los silencios y en las discontinuidades del discurso. Es un diseño abierto cuyo proceso contempla también la realidad del investigador y lo integra como un sujeto en proceso que va experimentando modificaciones que también forman parte del proceso de investigación (Ibañez, 1979). Ante la homegeneidad del grupo la presencia del investigador representa la del intruso o un explorador que se constituye en un elemento de heterogeneidad pero no llega a inhibir la interacción grupal porque proporciona un espacio de comunicación de las diferencias, aunque de alguna manera como también lo plantea Ibañez (1979) “sea un agujero en el grupo”.

Las reuniones para reflexionar.

El grupo comenzó a reunirse en la facultad cada quince días durante dos meses para hablar libremente de temas vinculados a la propia experiencia escolar; en mi rol de investigadora en cada sesión **he** intentando intervenir lo menos posible, dando la oportunidad de que circule la palabra y que ello invite a la reflexión y al análisis; en un intento de que el relato del sujeto se convierta en una forma de recuperar su propia voz.

El rol del investigador es trabajar sobre el discurso del grupo pero sin participar en él.

El trabajo lo realiza en dos momentos: durante el tiempo de la discusión provocando y catalizando la emergencia de ese discurso: en el análisis, cuando el discurso del grupo se convierte – para su trabajo- en puro objeto. (Ibañez, 1979:302)

Este ha sido el encuadre de trabajo , otorgar el derecho a la palabra para que el grupo hable para sí mismo y no “para otro”; no solamente con la mera intención de expresar sino también de interpretar .

Se realizaron cuatro sesiones de aproximadamente dos horas y media de duración cada una. Los/as integrantes del grupo se reunían alrededor de una mesa circular , incluida la invetigadora, quien proponía el tema y daba la palabra al grupo.

En cada sesión se propusieron temas para reflexionar, con un interrogante o idea inicial que funcionaba como movilizador de, recuerdos, experiencias, etc.

Tabla 1: Temas de reflexión de las sesiones del grupo.

Sesiones del grupo de reflexión.	Cuestiones para pensar...
Primera sesión	La escuela, lo que representa en vuestras vidas, ¿les ha ayudado en vuestro desarrollo como personas?
Segunda sesión	Lo que recuerdan de los profesores ...
Tercera sesión	Lo que recuerdan de la evaluación y cómo ha influido en vuestra vida escolar y

	personal.
Cuarta sesión.	Y si habláramos sobre el éxito...

Salvo el primer tema que fue propuesto por la investigadora, los demás (desde la segunda a la cuarta sesión) surgieron a partir del análisis del discurso del grupo, atendiendo a las interpretaciones de sus miembros, para devolvérselas enajenadas (Ibañez, 1979) y proponerles nuevas interpretaciones.

Sabido es que el lenguaje filtra la percepción y la vivencia del mundo, es decir lo que se ha dicho acerca del mundo presiona sobre lo que se dice. El propósito de las sesiones de reflexión era habilitar un espacio-tiempo que permitiera a los miembros del grupo diferenciar aunque sea de manera incipiente, cuánto de ese lenguaje impuesto por la escuela estructura su propio mundo y cómo viven esa estructuración.

Esta forma inicial de provocar el discurso tiene dos intencionalidades: por una parte hacer visible un tema en torno al cual girará la sesión de manera que ayude a los participantes a “organizar” su discurso y sus intervenciones; pero por otra parte, en un nivel menos visible, intenta incluir la dimensión subjetiva que pone en juego deseos e intereses que despierta la situación. Es una manera de ubicar al grupo en el plano del discurso .

Se adopta un enfoque narrativo- biográfico para la investigación, para ello se invita a los sujetos a relatar sus propias experiencias escolares entendiendo que esas narraciones que construyen sobre sus propias experiencias tienen una doble significación, por una parte dan cuenta de su comprensión del mundo y por otra, en el propio relato van construyendo el sentido de “estar en el mundo” (Hargreaves, 1996). Cada una de las sesiones quedaban grabadas en vídeos . Se utilizaron dos cámaras para captar la situación grupal desde diferentes ángulos de manera que se pudieran registrar gestos, movimientos, posturas corporales, miradas, expresiones, sonrisas (el cuerpo también habla). Se produjeron cuatro vídeos, con más de diez horas de grabación, que luego fueron transcritas para su análisis e interpretación (ver anexo).

El interés por “captar la imagen” desde diferentes ángulos se basa en una perspectiva teórica que valora los modos de expresión a través de los movimientos corporales y los cambios de lugar en el espacio como una manera de completar el discurso o también de traicionar a las las palabras. Estas situaciones muchas veces muestran el

contrasentido de lo que se dice, en algunos momentos del diálogo dentro del grupo, quizás no es tan importante lo que se dice sino lo que no se dice pero se actúa con el gesto o el movimiento.

Es decir que, más allá de la palabra, la mímica y los gestos forman parte del contenido del discurso del grupo y por lo tanto, “de eso también hablan” los/as estudiantes. Este es el fundamento por el cual en las transcripciones de cada sesión, entre paréntesis, se deja constancia de lo gestual, no solamente como lo que “completa el discurso” sino como “lo que dice”.

Analizar e interpretar

Esta primera fase de la investigación es compleja porque no solamente pone en juego la perspectiva intelectual del investigador sino su intuición como un precipitado de toda la experiencia anterior y todo su saber; también pone en juego su perspectiva emocional. Se enfrenta al discurso del grupo que contiene un conjunto indiferenciado de datos que tiene que reducir a una unidad de análisis para el que no posee reglas estandarizadas sino que deberá ir construyendo a lo largo del proceso de investigación, cuidando el aspecto metodológico y/o epistemológico que le permita pasar de la evidencia subjetiva al conocimiento objetivado (Ibañez, 1979).

La cuestión versa sobre qué es lo que hay que analizar y qué interpretar. Analizar el discurso del grupo es oscilar entre el espacio empírico de los enunciados y las expresiones, al espacio teórico y a la inversa. Se plantean tres tipos de problemas: descubrir los datos, construir esos datos a partir de la teoría y los supuestos epistemológicos de aplicabilidad de la teoría a los datos y, de éstos a la teoría.

La lógica de esta investigación no se encuadra en la estadística sino en la hermenéutica, siguiendo el “sentido” del discurso de los/as estudiantes. Por esta razón el rol del investigador es esencial porque, como lo plantea Ibañez (1979) es el operador fundamental que le da unidad al proceso de investigación.

Del discurso del grupo a la tematización.

Desde esta perspectiva se organizó la información teniendo en cuenta los temas emergentes de los relatos que sacaran a la luz, sobre todo, aquellas experiencias

escolares que habían permanecido calladas hasta el momento en que se abre este espacio de interacción en el grupo de reflexión y dieran cuenta de una mirada subjetiva acerca de las experiencias escolares.

En una primera aproximación se realizó un trabajo cuidadoso intentando que todos los temas pudieran visualizarse.

Tabla 2: Primera tematización de las sesiones de grupo.

TEMAS	SUBTEMAS
1. Las vivencias socio-educativas en los diferentes niveles del sistema educativo.	Influencia en el desarrollo personal. Diferencia entre escuelas concertadas y estatales. Diferencias escuelas primaria y secundaria. La integración social. Los castigos. Los/as buenos/as alumnos/as. La evaluación. Las condiciones del sistema educativo en general. El abandono escolar.
2. La mirada de los/as alumnos/as sobre el profesorado.	La manera de proponer los contenidos escolares. El vínculo con el alumnado. La “etiquetas” que asignan a los/as alumnos/as. Los/as profesores recordados/as.
3. La percepción de los/as alumnos/as de sí mismos/as dentro de la escuela.	La valoración del alumnado por los resultados. La relación entre el desarrollo personal y los estímulos recibidos. Las expectativas personales hacia la escuela. La relación entre interés y aprendizaje. El esfuerzo no reconocido. El fracaso escolar. Las dificultades de aprendizaje. Las metas personales. El éxito. La universidad. El deseo de ser maestros/as.

Después de una re-lectura de las transcripciones de las sesiones del grupo de reflexión, fueron surgiendo con mayor claridad y puntualidad los temas, esto permitió acotar aquello que había permanecido callado por los/as estudiantes debido a las escasas oportunidades de expresión que les otorgó la escuela. El propósito central era descubrir si había algo del discurso de los/as estudiantes que diera cuenta de dimensiones personales “no escolarizadas”; y a su vez revelaran una interpretación de la escuela y del contexto, diferente a la lectura “enseñada” por la escuela.

La identificación y selección de los temas suponía encontrar el sentido que los/as estudiantes han dado a su experiencia escolar, cómo ésta ha impactado en sus vidas, cuánto de sus singularidades ha sido determinada por el “formato escolar” y cuánto de ellas han logrado permanecer con algún rasgo de autonomía; cómo ha influido el proceso de escolarización al momento de actuar, vivir, tomar decisiones, elegir una carrera universitaria, resolver problemas cotidianos, superar obstáculos; cuánto de propio tiene su discurso y cuánto de escolarizado; cuánto de lo que hoy son como personas refleja de manera genuina sus singularidades.

La búsqueda de los temas se realizó desde la perspectiva teórica planteada por Van Manen (2003):

(...) los temas fenomenológicos no son objetos ni generalizaciones; metafóricamente hablando, son como nudos en los entramados de nuestras experiencias y en torno a ellos se van hilando ciertas experiencias, vividas como un todo significativo. (...) son solo cremalleras, centros o hilos alrededor de los cuales se facilita la descripción fenomenológica. (Van Manen, 2003:108)

Siguiendo esta lógica y una re-lectura lo más minuciosa posible, aquellos cuatro temas que inicialmente se identificaron de manera un tanto general, holística, a modo de primera aproximación, luego se precisaron en una manera más selectiva. Surgió entonces una segunda tematización que reemplazó a la anterior, tomando siempre como eje de la búsqueda, todo lo que, puesto en palabras por los/as estudiantes, permitiera hilar con mayor claridad: aquello que la escuela ha callado en ellos/as y cuánto de la subjetividad ha logrado sobreponerse a su influencia homogeneizante.

Se tomaron en cuenta los temas que se repetían como algo común en diferentes momentos del relato grupal, que presentaban consistencia en la trama narrativa aunque sin secuencialidad temporal sino que eran retomados en diferentes momentos.

Los temas constituyen el significado que este grupo de estudiantes ponen en juego al relatar su experiencia escolar en relación a lo que han recibido de la escuela, al profesorado, a cómo los han valorado y lo que consideran éxito. El eje central en este proceso ha sido una idea que fue adquiriendo fuerza a lo largo de las diferentes sesiones del grupo de reflexión; y que podría resumirse en “a pesar de todo lo hemos conseguido”. Lo que restaba era avanzar en el análisis a fin de construir categorías

analíticas más amplias que permitieran visualizar qué era eso que creían haber conseguido.

Tabla 3: Segunda tematización de las sesiones de grupo.

TEMA	SUBTEMA
1- Aspectos que desarrolla la escuela.	Lo social. La manera de expresarnos. Las amistades. Los valores. El aprendizaje de contenidos. Las expectativas.
2- Vínculo profesor/a – alumno/a mediado por el conocimiento.	Estímulo a la curiosidad y gusto por conocer. El conocimiento limitado por el formato del contenido. La evaluación. El enciclopedismo. Desvalorización de lo físico y promoción de lo intelectual. El conocimiento deshumanizado. La tarea de enseñar: las características personales del/la profesor/a, las estrategias de enseñanza, la preparación científica, los métodos. La programación. La falta de autonomía para decidir sobre los contenidos. La cantidad y la calidad. Los ritmos de aprendizaje no reconocidos. Listos o torpes según la ciencia por la que se inclinan. Lecturas obligadas que no estimulan. Algunas buenas propuestas de enseñanza.
3- El vínculo social y afectivo, profesor/a- alumno/a.	Escuela primaria y secundaria: diferencias. El vínculo reforzado por “el gusto del alumnado por la asignatura”. Asignaturas que posibilitan un buen vínculo. Espacios escolares que mejoran el vínculo. El miedo al/a profesor/a y el aprendizaje. No se trata de amistad sino de buena enseñanza. La diferencia generacional entre el profesorado y el alumnado. El modelo autoritario de vínculo. El vínculo reforzado por la familia. Las resistencias del profesorado. Necesidad de acuerdos familia- escuela. Poca implicación afectiva del profesorado. La innovación educativa como compromiso afectivo. Alternativas aisladas de integración en la escuela. Los/as amigos/as en la escuela. El estímulo a la libertad de los jóvenes.

4- El aprendizaje.	Diferentes ritmos de aprendizaje, su impacto en lo individual y en lo grupal. La competencia entre el alumnado. El producto antes que el proceso de aprendizaje. Los progresos: pasar del lápiz al bolígrafo. La lección recitada. Repetir el año escolar. Las dificultades de aprendizaje como una responsabilidad del sujeto. Los recursos que mejoran el aprendizaje. Buenos profesores asociados a buenos aprendizajes. Las dificultades que plantean las diferentes ciencias. No atender el interés del alumnado. Actitudes del profesorado que general desinterés en el alumnado. El acompañamiento de los procesos de aprendizaje. La buena organización de los contenidos como estímulo para aprender mejor. La prueba de selectividad.
5- Escuela e integración social.	Los/as compañeros/as y los/as amigos/as. Los/as buenos/as y los/as malos/as. El delegado de la clase: aliado/a del/la profesor/a , mediador/a en los conflictos. El grupo dividido por la valoración del profesorado (listos- torpes, buenos-malos, etc.). La integración estimulada u obstaculizada por el profesorado. Las “etiquetas” y la integración social. Las malas influencias. El valor de ayudar. El trabajo en grupos.
6- Ser maestros.	La complejidad de la tarea. La vocación. El sistema de ingreso a la Universidad. Los modelos disciplinarios: el castigo. La elección de la carrera. La vinculación con el futuro de los niños y las niñas. La responsabilidad del/la maestro/a. El/la maestro/a que desean ser. El sistema de oposiciones para ingresar a la docencia.
7- Las “etiquetas” impuestas por los/as profesores/as.	Las “razones o sin razones” por las que el profesorado etiqueta a los/as alumnos/as. La información sobre los/as alumnos/as que circula entre el profesorado. Las comparaciones entre alumnos/as y con los/as hermanos/as. Los prejuicios y los caprichos del profesorado. La trayectoria escolar

	<p>ignorada por el profesorado. El abandono al mal/a alumno/a, la exclusión. Propuestas para integrar al “mal/a alumno/a”</p>
8- La evaluación.	<p>El profesorado califica con “bajas notas” para estimular al alumnado. Las calificaciones según el “antojo del profesorado. Bajas calificaciones para castigar el mal comportamiento. La valoración de los resultados del aprendizaje y no de los procesos. Esfuerzos no reconocidos. Las frustraciones del alumnado. Fomentar la competencia por las notas y el individualismo entre el alumnado. Bajo “rendimiento escolar” y el futuro del alumnado. Repetir el curso como sinónimo de fracaso. Los cambios necesarios para valorar al alumnado.</p>
9- El sistema educativo.	<p>La inestabilidad del profesorado en sus puestos de trabajo y su influencia en los procesos educativos. Las exigencias de resultados medibles. Leyes educativas que no toman en cuenta el saber del profesorado. El sistema educativo no orienta la elección de la carrera universitaria.</p>
10- Las metas personales y la escolaridad.	<p>La utilidad del Bachillerato en la elección del proyecto personal. Los obstáculos que impone “la selectividad”. El magisterio como última opción. Los cambios de carrera por falta de orientación en la escuela. Los cambios de carrera vividos como fracaso. La escuela no orienta, desorienta. Propuestas para que la escuela ayude a encontrar las metas personales. La importancia de estimular las elecciones en la infancia. La presión social y de los padres en las elecciones personales. La carrera como meta personal. Las metas personales más allá de la carrera. La motivación que produce tener metas personales.</p>
11- La Universidad.	<p>Vínculo más distante con el profesorado. El desprestigio social de la carrera de “magisterio”. Lo complejo del ingreso a la universidad y lo complejo de la elección</p>

	de la carrera. Un discurso diferente y una realidad diferente. El sistema contempla los diferentes ritmos para aprender. Los cambios personales generados por la Universidad. El cambio de actitud en la familia que otorga más libertad a sus hijos/as universitarios/as.
12- El éxito.	Definiciones de éxito en relación a los niveles educativos: aspirar “a más”, llegar a la Universidad, finalizar la escuela Secundaria Obligatoria, finalizar el Bachillerato, trabajar en lo que has estudiado. El éxito vinculado a las metas personales. Éxito relacionado con los obstáculos (mayor obstáculo-mayor éxito). El éxito fluctúa entre la satisfacción personal y el reconocimiento social. La escuela debería colaborar en conseguirlo. Los plazos para alcanzarlo lo establece la sociedad. El éxito depende de muchos factores no solo de la valoración social. Tener éxito es tener futuro en lo laboral. El éxito vinculado a la felicidad.

El avance hacia las categorías de análisis.

Luego del proceso de tematización se avanzó en la construcción de categorías analíticas con el propósito de vincular los temas y organizar la información. Los criterios usados han sido la afinidad de los temas entre si y la importancia que ellos adquieren a partir del sentido dado por los/as estudiantes y la propia investigadora.

Aunque se habla de interpretación y análisis, la interpretación básica es el análisis. El avance en la construcción de las categorías analíticas se encuadró en lo que Ibañez (1979) llama, producción de ideologías. La interpretación y el análisis precisamente, son la lectura y decodificación de esa ideología.

El interrogante central para construir estas categorías ha sido: ¿de qué hablan los/as estudiantes cuando hablan de su experiencia escolar?. Intentando entender en el doble sentido de la “ideología”; en primer lugar, como mediación lingüística en la relación de los/as estudiantes con el mundo escolar (a través de ella se conectan

intencionalmente con él) ; y en segundo lugar, como conexión directa no mediada por el lenguaje , ni intencional , precisamente porque el lenguaje se pone en el lugar del mundo, se transforma en verosimilitud del mundo (Ibañez, 1979) y pierde su dimensión referencial. Es decir, la realidad es suplantada por el consenso social ; en este caso particular, la escuela es lo que el discurso hegemónico dice que es y no lo que los/as estudiantes digan sobre ella.

Abordar el discurso del grupo de reflexión significó ubicarse frente a una masa de datos por momentos apabullante, con la que había que avanzar más allá de la tematización que no era una simple clasificación sino que tenía un sentido analítico-conceptual . Sobre este proceso de investigación no existen reglas preestablecidas que determinen cómo se debe proceder.

Esta postura rompe con la tradicional idea de objetividad en investigación social que busca un método de indagación que borre las huellas del sujeto investigador; por el contrario, se propuso una especie de estrategia heurística en la que los conocimientos y experiencias de la investigadora y los/as investigados/as pudieran provocarse en función del descubrimiento de nuevos significados e ideas acerca de la realidad escolar.

La objetividad entonces, es reconsiderada y construida a partir del diálogo entre las subjetividades que alcanzan un punto de vista diferente al que tenían cuando no estaban en interacción (Alonso, 1998).

El lenguaje como ya se ha advertido no solo es una cuestión de forma sino también de sentido, que no aparece recortado sino articulado dentro de una trama compuesta por elementos no lingüísticos (gestos, mímicas, silencios) que lo completan y a la vez lo complejizan sin que se pueda ver claramente dónde está la articulación con lo lingüístico. Esta situación dificulta el análisis pero facilita la interpretación (Ibañez, 1979).

Hay muchos silencios que hablan o gestos que explicitan el sentido más allá de la palabra , por eso la necesidad, como lo planteábamos anteriormente, de dejar registradas en imágenes las sesiones, recurriendo a las cámaras de vídeo.

El proceso de categorización pasó por diferentes instancias, en un primer momento, enfatizando la lógica de los sujetos, se trabajó sobre categorías tales como: sujeto/resultados, sujeto/socialización, escolarización/educación; siguiendo la línea

teórica que plantean Dubet y Martuccelli (1998) al explicar que los/as estudiante viven grandes tensiones provocadas por las exigencias de integración escolar, la preocupación por la subjetivación y los intereses escolares; por tanto se ven obligados/as a hacer juicios y críticas contradictorios que los/as llevan muchas veces a no saber lo que verdaderamente quieren; por esta razón adoptan un “rostro” que les permite administrar ese tironeo entre la identidad personal y la formación de ellos/as mismo.

A partir de allí se categorizó la información con la finalidad de poder llegar a la interpretación ;

se construyó un esquema conceptual (véase esquema conceptual Nº 1) donde se incluyeron los temas y se los vinculó entre sí; partiendo de un interrogante que remitía a esa idea que hacíamos mención en párrafos anteriores y que fue tomando fuerza dentro del grupo; “a pesar de todo lo hemos conseguido” .

Fue durante la tercera sesión que en sus comentarios y reflexiones, el grupo llega a interpretar que cuando refieren a: “lo hemos conseguido” , están hablando de la categoría conceptual “éxito”, no desde los parámetros sociales habituales sino a partir de la reflexión intersubjetiva, como una creación exclusiva del grupo. Aunque sabemos que la subjetividad se apoya en una identidad social común y representaciones colectivamente elaboradas y compartidas (Alonso, 1998), el sentido peculiar que este grupo le da al concepto éxito es lo que se toma en cuenta para hallar las categorías de análisis.

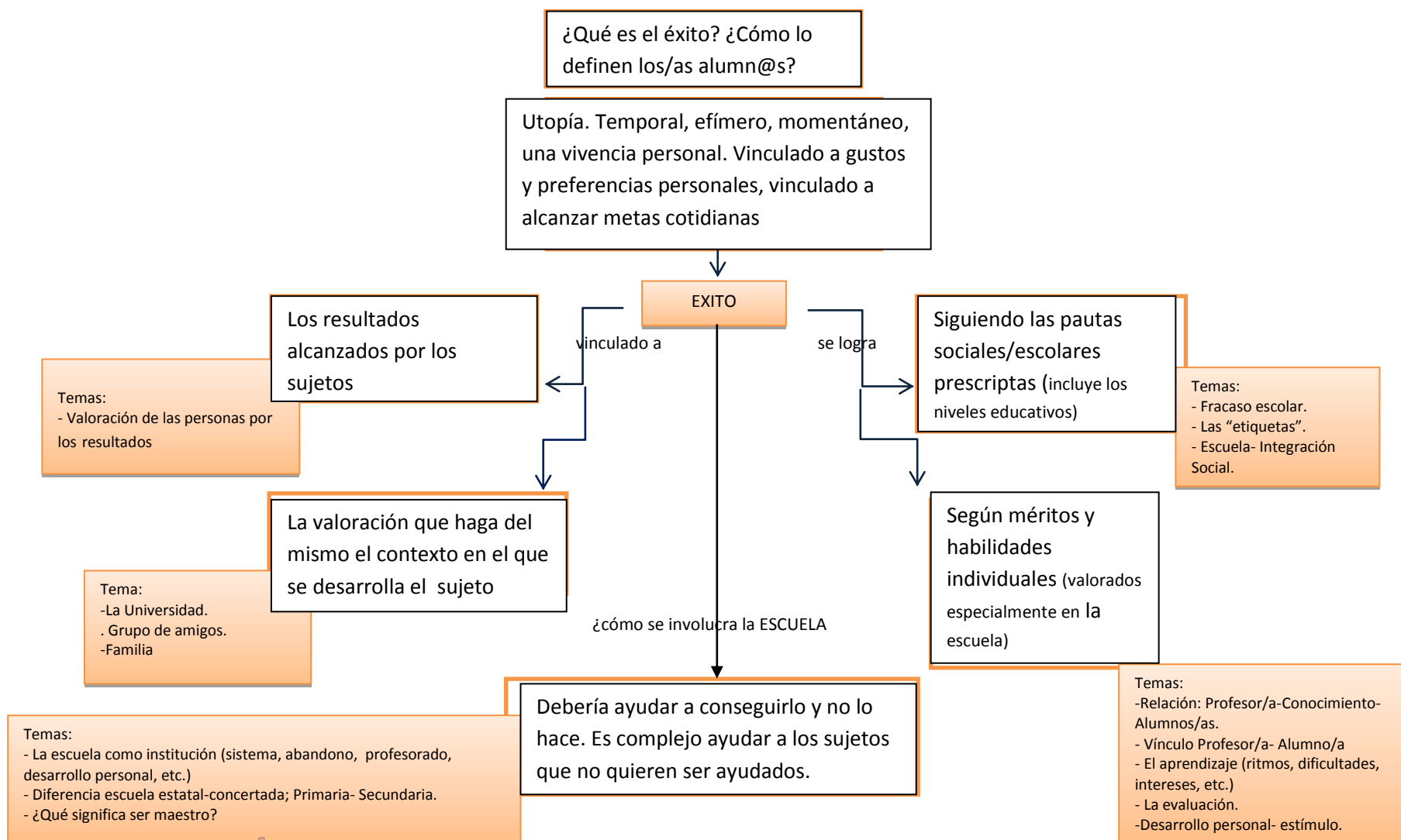
Entonces, “éxito”, quedó definido como: “alcanzar el desarrollo de las capacidades personales y sentirse realizado/a”.

Hubo luego un segundo aspecto en la elaboración de las categorías de análisis intentando establecer nuevas relaciones y completar el trabajo anterior. En primer lugar se volvió a revisar el sentido del discurso del grupo intentando, como lo menciona Dubet (1987), no hacer una reducción del mismo solamente a la cultura interiorizada por el sujeto , ya que el juego de significaciones es incesantemente reconstruido y reelaborado porque cada sujeto posee varios marcos de interpretación que responden a diferentes situaciones sociales e interlocutores; el grupo de reflexión moviliza todo este proceso.

Partimos pues de las variantes -lo visible- para reconstruir la estructura que la sostiene. Aquellas solo cobran sentido en el interior de ésta: expresan posiciones diferentes (...) que convergen estructuralmente, pues cada grupo ha de reproducir un discurso social y, por ende, común. (Canales, 1994: 298)

Por otra parte se consideró que la unidad pertinente para avanzar en la búsqueda de categorías teóricas de análisis era la frase, que por una parte sintetiza una serie de elementos constituyentes que le dan sentido y por otra, se integra en un discurso grupal

Esquema conceptual Nº 1: Primer avance en las categorías de análisis.



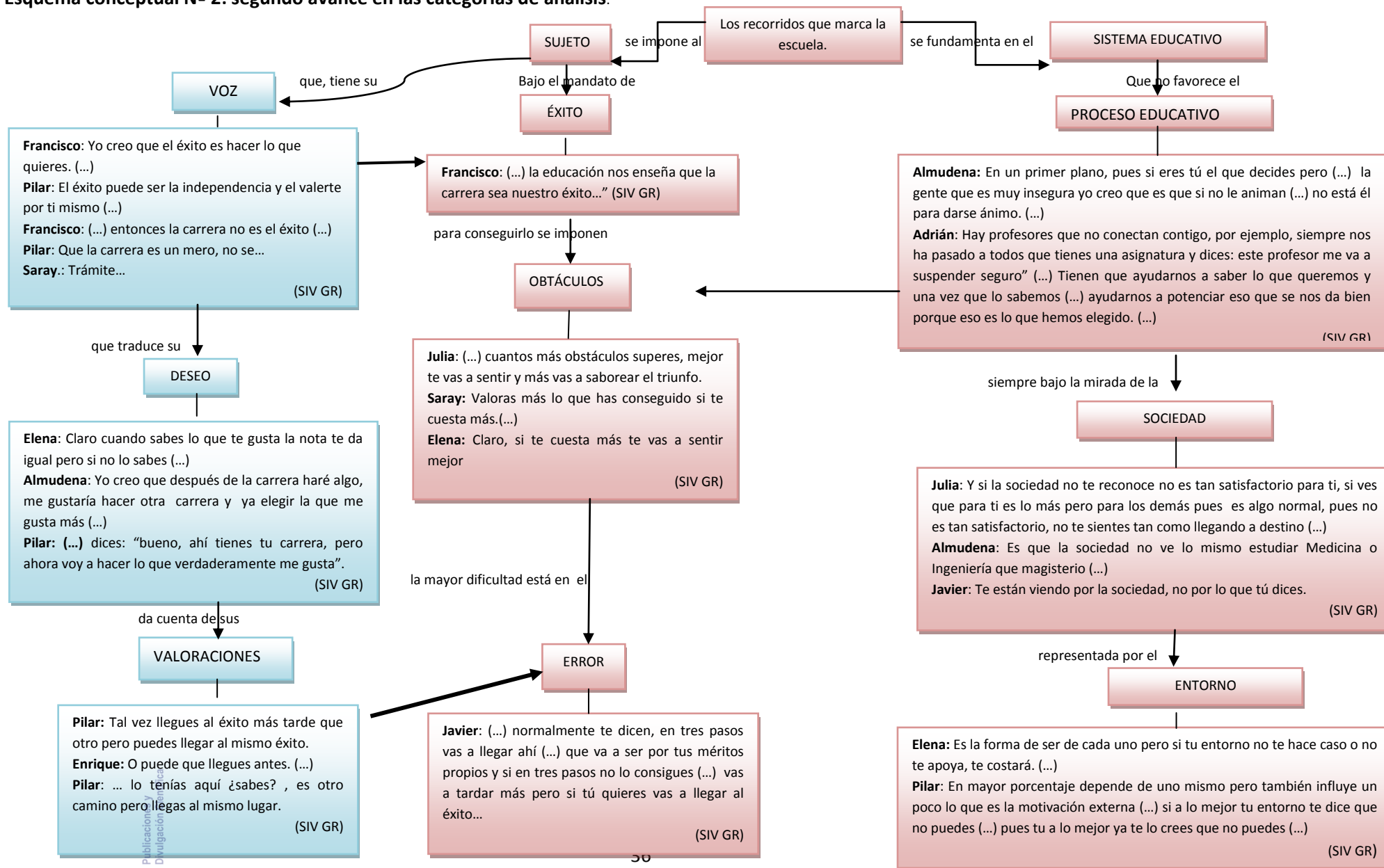
que adquiere la forma estructural de diálogo (Ibañez, 1979). La frase solo sostenida en esta estructura tiene sentido, el orden en que aparece el discurso no es impuesto por una pauta de contestación, sino un orden construido a partir del desorden de la conversación, por eso la necesidad de recuperar los fragmentos de esa conversación para construir las categorías de análisis (véase: esquema conceptual Nº 2, lo que aparece en azul obedece al discurso de la escuela, y en rosa al del sujeto).

El grupo de discusión es una conversación socializada en el que la producción de una situación de comunicación grupal sirve para la captación y análisis de los discursos ideológicos y de las representaciones simbólicas que se asocian a cualquier fenómeno social, en este caso la experiencia escolar de los/as estudiantes. El texto del grupo de discusión es así un texto oral que se traduce luego a texto escrito, y este texto oral originario traduce un conjunto de líneas discursivas que se entrecruzan y enfrentan, dándole un carácter, de relación dialógica que todo texto tiene. (Alonso, 1998). Estos han sido los fundamentos por los cuales se recurrió “al recorte” de los diferentes diálogos que se fueron estructurando a través de la reflexión grupal; ésta también ha sido la razón por la cual en el desarrollo de este trabajo de investigación se transcriben diálogos y no frases sueltas.

En un tercer momento se realizó un proceso de re-composición de los dos esquemas conceptuales, pero ahora haciendo mayor hincapié en “la voz de los sujetos”. Tomar como punto de partida la voz y la experiencia del alumnado con la pretensión de ofrecer un espacio de escucha atenta, sin superficialidades ni demagogias, ni “hacer como si...”. Como se ha explicado ya, el propósito de “recuperar las voces” distaba de prácticas estandarizadas basadas en encuestas, relevamientos de datos académicos y cualquier otro método que despersonalizara la voz de cada sujeto, que lo convirtiera en un objeto estadísticamente considerado (Esteban, 2005).

Hay un rico recorrido teórico sobre esta línea de investigación que intenta recuperar la voz del alumnado que tiene un importante impulso desde el Reino Unido y cada vez más interesados en el resto del mundo. El abordaje se realiza desde diferentes perspectivas, algunas se complementan y otras abren nuevos recorridos: como un recurso para mejorar el centro escolar (Rudduck, 2007), para mejorar las prácticas educativas en las universidades (Calvo, A y Susinos Rada, T. 2010), para mejorar las prácticas evaluativas en las universidades (Rodríguez-Gómez, Ibarra, Gallego-Noche, &

Esquema conceptual Nº 2: segundo avance en las categorías de análisis.



Gómez-Ruiz, 2012), para empoderar al profesorado frente a la inminencia de los cambios institucionales y la pérdida de poder (Rodríguez Romero, 2008), para crear espacios pedagógicos que los reconozcan como sujetos competentes y activos capaces de generar cambios sociales y culturales (Bragg, 2007), para favorecer el aprendizaje intergeneracional y el desarrollo democrático (Fielding, 2011), para visibilizar al “otro” y construir un “nosotros” que favorezca la equidad, el derecho a aprender y crecer desde la propia diferencia y condición (Fierro, 2007), para que asuman iniciativas que puedan sustentar modelos de educación cívica radicalmente diferentes a los actuales (Susinos Rada, 2012), para promover el desarrollo de la persona y la comunidad democrática vinculándolo con la justicia social en educación entendida como justicia democrática (Rodríguez Romero M. , 2012) .

Un aporte muy rico , que considera las voces del alumnado para generar un diálogo y mejorar su participación en el centro educativo , es la investigación que versa sobre una propuesta educativa comprometida con el contexto social del centro Nuestra Señora de Gracia (Málaga) y su zona de influencia para, de este modo, avanzar en la creación de modelos y formas diferentes de hacer, pensar y sentir la escuela y las prácticas escolares (Leite Méndez, Rivas Flores, & Cortéz González, 2012).

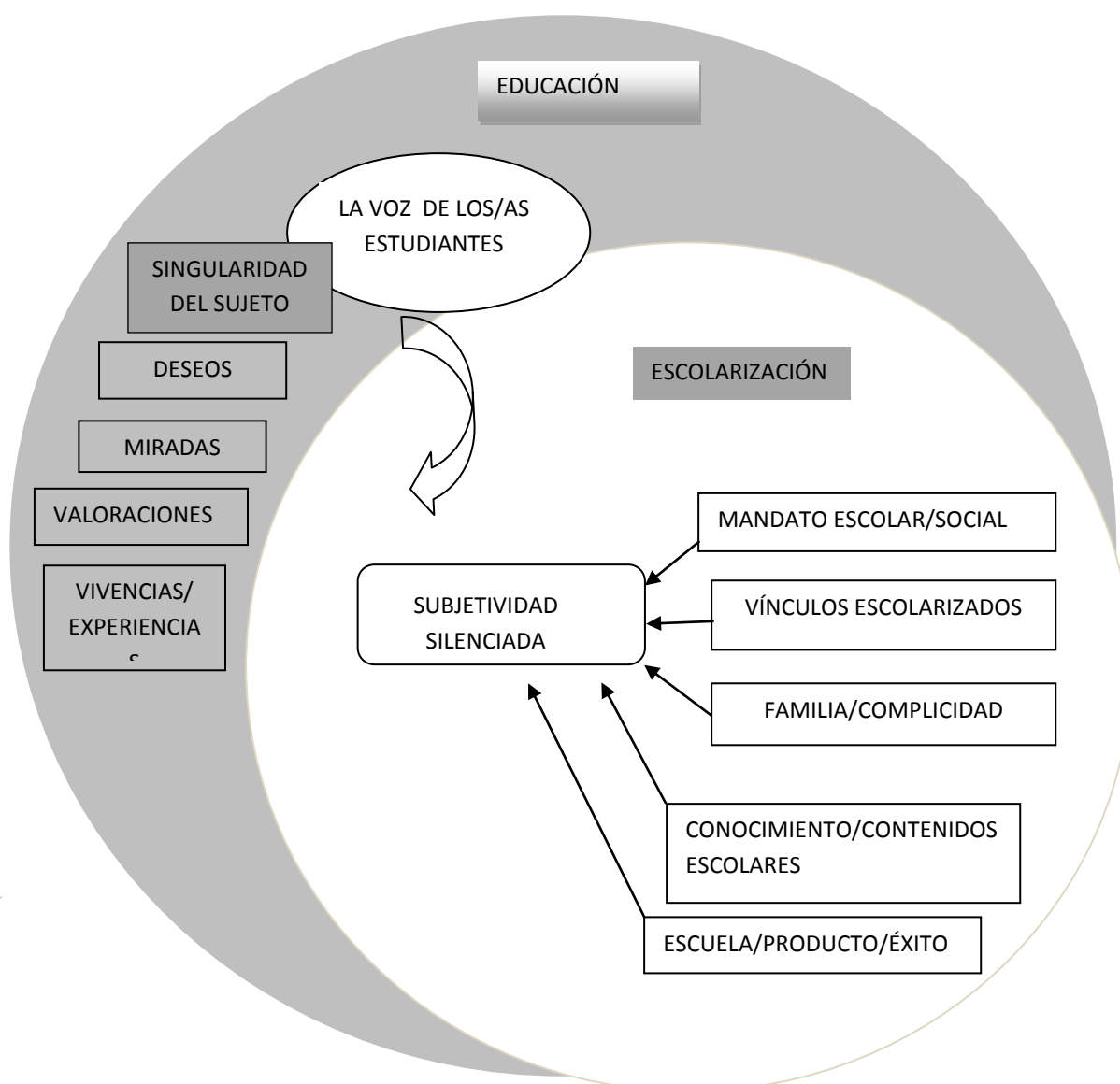
Otras investigaciones sobre la voz del alumnado reconocen que, otorgando el rol de investigadores a los alumnos se favorece el desarrollo de una perspectiva inclusiva en la escuela (Rojas Pernía, Haya Salomón, & Lázaro Visa, 2012) , por otra parte si se modifican las relaciones de poder en el aula en el sentido de transformar las relaciones coercitivas (existentes) en relaciones colaborativas partiendo del reconocimiento y la participación de los alumnos en las actividades escolares se puede avanzar mucho (Tarrés Serra, Boix Pino, & Nadal Pedrero, 2012) , darles la voz tambien permite reconocer sus efectos ambivalentes en las relaciones de poder y los procesos educativos , más acordes con la creatividad, elementos necesarios para marcar la diferencia en la escuela (Bragg S. M., 2009).

Escuchar las voces del alumnado también puede potenciar una mayor y mejor implicación que permita caminar hacia la inclusión (Parrilla Latas, 2012), puede democratizar la enseñanza y el aprendizaje en la universidad ampliando las voces de los estudiantes que lideran, enseñan y aprenden de los demás miembros de la comunidad educativa (Cook-Sather, 2012) .

Desde este recorrido teórico y desde otros, se retomaron una y otra vez los esquemas conceptuales elaborados a partir de los diálogos del grupo de reflexión, con la intención de avanzar en la construcción de las categorías analíticas. El cuestionamiento central desde el que se trabajó fijó la atención en dos aspectos: ¿desde qué lugar escuchar la voz de los/as estudiantes? y, ¿para qué?, aspectos que de alguna manera debían marcar la singularidad de este proceso de investigación.

Se llegó entonces a las siguientes categorías de análisis, complejas, que nuclean múltiples dimensiones vinculadas entre si, y que intentan articular los temas emergentes de los diálogos del grupo de reflexión. Se las presenta en forma gráfica para que puedan visualizarse mejor .

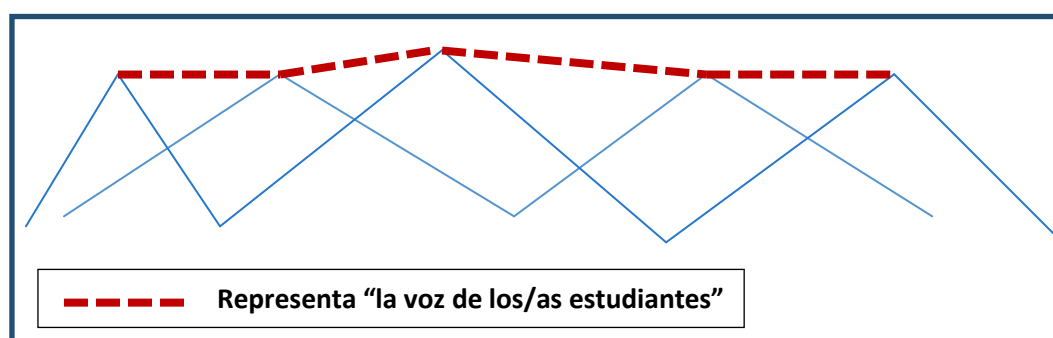
Gráfico Nº 1: Sistema de categorías analíticas.



En los diálogos de los/as estudiantes, como ya se explicitara , van apareciendo una serie de núcleos que configuran el sentido de lo que dicen en relación a la experiencia escolar. La mayoría del tiempo fluctúan entre estas dos dimensiones: la escolarización , entendida como la forma, lo que se impone, la hegemonía, lo que silencia y, la educación, entendida como un proceso de desarrollo personal donde necesariamente entra en juego la singularidad del sujeto. La segunda permanece a la sombra de la primera, de ahí que en el gráfico, se ubica la categoría educación en el cono de sombra de la escolarización , como tapada y silenciada por ésta.

Durante los intercambios subjetivos aparece un discurso por momentos más escolarizado, como se puntualizaba en el esquema conceptual Nº 2 y por momentos , de una manera no secuencial, un discurso propio del sujeto. Si imagináramos que el siguiente gráfico representa los diálogos mantenidos en las diferentes sesiones del grupo de reflexión , los picos más altos corresponderían al discurso que escapa a lo habitual y normalizado por la escuela y representa “ la voz de los/as estudiante” . Si uniéramos esos puntos obtendríamos el auténtico discurso de los sujetos; aquello que han conservado de singular.

Gráfico 2: Representación de la voz de los/as estudiantes.



Retomando las categorías del Gráfico Nº 1, se puede observar que “la voz de los estudiantes” asoma sobre la zona de la escolarización, ese asomar se corresponde con el discurso representado en el gráfico Nº 2, que permite visibilizar la subjetividad silenciada por el mandato escolar/social, los vínculos escolarizados, la familia y su

complicidad, los contenidos escolares y lo que espera la escuela en términos de producto/éxito.

Por otra parte, en el cono de sombra están latentes: los deseos , las miradas, las valoraciones y las experiencias y vivencias subjetivas que pueden emerger en el escenario escolar si se escucha su voz.

El recorrido desde las categorías analíticas a las interpretativas.

Este recorrido es complejo porque por una parte, según el enfoque que se ha dado a esta investigación, hay un reconocimiento de que quien investiga no es neutral ni ajena a lo que está investigando; por el contrario los análisis y observaciones están cargados de significaciones lo que significa que hay que trabajar sobre este aspecto.

Por otra parte, lo que aquí se intenta interpretar es la palabra “del/la otro/a” articulada en estructuras dialógicas de carácter grupal cuyo sentido y referencias se inscriben precisamente en el grupo. El discurso es una práctica, un acontecimiento situado en un tiempo y un lugar, en este caso el grupo de reflexión. En el momento de su producción ha estado presente la investigadora, intentando como lo plantea Ibañez (1979), interpretar a modo de lectura, de escucha de una realidad que habla; en este caso de una situación grupal específica que permanentemente remite a una situación social más amplia. Los sujetos reflexionan y hablan desde sus referentes socioculturales. La interpretación es una manera de imponer sentido a las personas y a las cosas.

La interpretación no tiene nada de evidente (Dubet, 1987), por lo tanto como lo plantea Foucault (1970) se trata de la búsqueda de un texto verdadero que habla por debajo de uno aparente, donde la pregunta fundamental es ¿cómo es que ha aparecido este enunciado y ningún otro en su lugar?.

Recurrir a las orientaciones que ofrece Robin (1994) para llevar adelante un adecuado proceso de interpretación ha permitido trabajar en el doble sentido que lo plantea : por una parte atender al contexto , referido al conjunto de los otros textos , de otros discursos que resuenan en él , se vinculan con lo que contiene y está escrito en él; este hecho le otorga legibilidad al texto . Por otra parte, atender a lo que está fuera del

texto , es decir el espacio sociocultural que presupone y dentro del cual existe como tal.

Un mismo texto produce diferentes resonancias dependiendo de quién lo interprete porque el contexto no solo sustenta la interpretación sino que le da sentido.

Desde esta perspectiva teórica y retomando las categorías analíticas expuestas anteriormente se avanzó en el terreno interpretativo (véase: gráfico Nº 3)

La categoría subjetividad silenciada puede considerarse en el límite entre lo analítico y lo interpretativo; refiere al hecho por el cual sistemáticamente la escuela niega la “presencia del sujeto” sin tomar en cuenta sus expectativas, omitiendo un vínculo de ida y vuelta, quitándole la posibilidad de construir su singularidad en diferentes actividades y escenarios en los que se desarrolla la vida escolar y convirtiendo la diferencia generacional en una brecha y la familia en cómplice de este silencio.

Los caminos que marca la escuela es una interpretación que se construyó a partir de la categoría analítica: mandato escolar/social. Se traduce sobre todo en cómo el trabajo con la ciencia transformada en contenido escolar es una herramienta de opresión y sometimiento para los sujetos ya sea porque se les imponen determinadas asignaturas o porque si se atreven a elegir las son estigmatizadas.

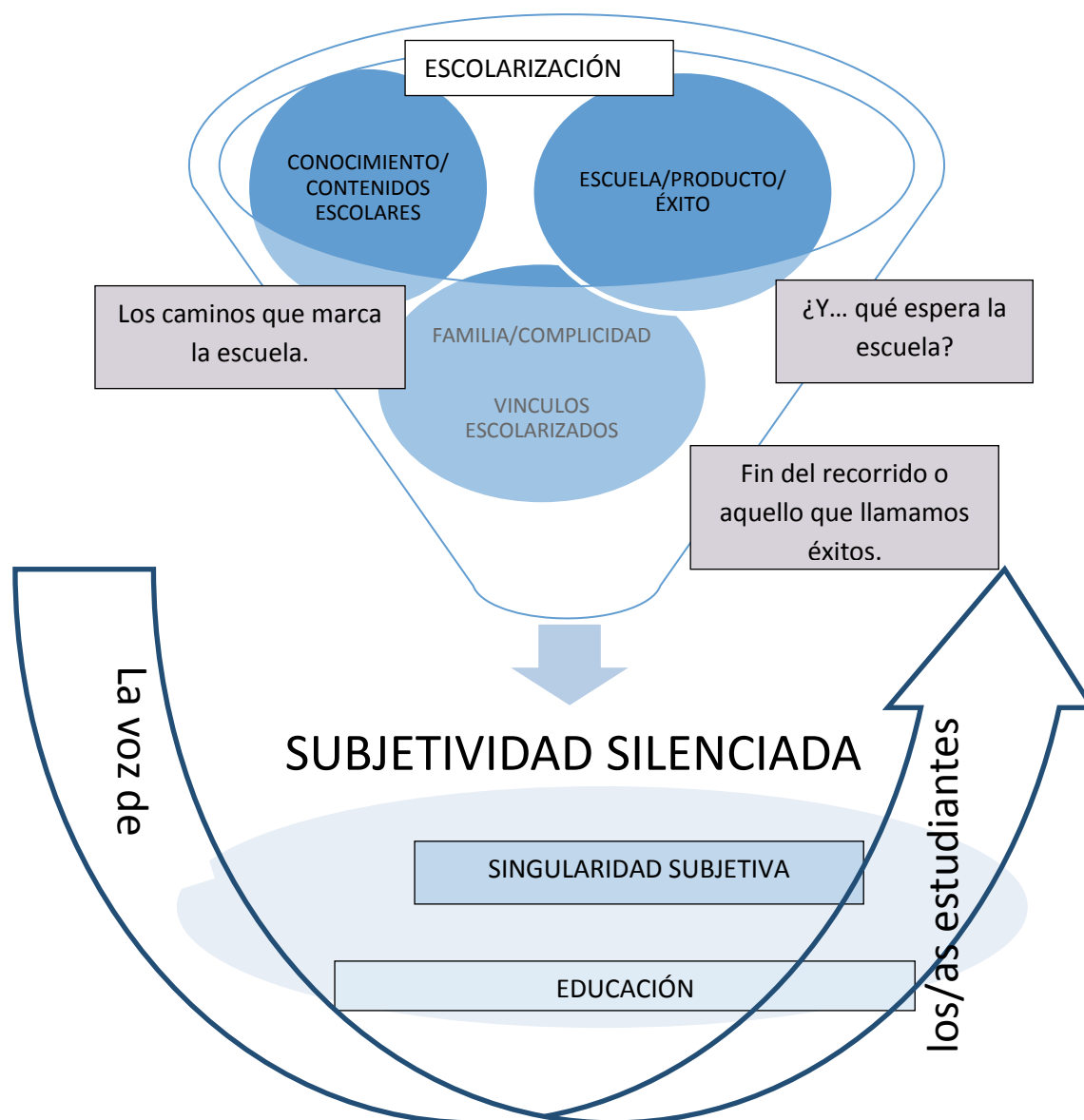
Respecto a las categorías de análisis escuela/resultados/éxito se tradujeron en la interpretación bajo el formato de una pregunta: ¿Y... qué espera la escuela? , para reflexionar sobre lo que la escuela le “exige al sujeto” en relación a cómo y qué debe aprender, al esfuerzo que debe hacer. Y, en función de ello cómo se lo valora, se lo reconoce o se lo etiqueta.

Finalmente la categoría “voz de los/as estudiantes” irá haciendo de sostén al entramado que pueda tejerse entre las demás categorías, como una categoría transversal, para hacer emerger sus deseos, valoraciones, miradas, vivencias y experiencias a lo largo de todo el recorrido de esta investigación. Por eso la necesidad de presentar los diálogos con los nombres propios de los/as estudiantes que integraron el grupo de reflexión, para ello se cuenta con la autorización explícita de cada uno/a.

Esta voz tiene un espacio especialmente dedicado, haciendo referencia al fin de un recorrido escolar no solamente como fin de una etapa sino como, lo que finalmente se conserva de propio, y es la mirada singular acerca de aquello que les impone la

escuela bajo el formato éxito y que ellos/as logran desarmar, redefinir, desmitificar de alguna manera y romper con las estructuras estandarizadas desde sus singularidades.

Gráfico Nº 3: Sistema de categorías interpretativas.



A manera de nexo entre el capítulo metodológico y la presentación de los resultados se ha diseñado el gráfico anterior intentado “mostrar” lo que a lo largo de las sesiones del grupo de reflexión fue surgiendo como construcción de sentido acerca de las experiencias escolares, una construcción posibilitada y habilitada por este dispositivo de trabajo.

En la “voz de los/as estudiantes” fue una constante la reflexión sobre la “falta de voz” en las escuelas, que desde la interpretación se ha traducido como “subjetividad silenciada”. Esta categoría ocupa un lugar central porque sobre ella ha estado puesta la mirada durante este proceso de investigación, se la representa oprimida por el sistema escolar. También se pretende mostrar que ese silencio esconde la singularidad de cada sujeto que, a ratos, y casi fortuitamente sale a la superficie en la escena escolar, tan contadas son las ocasiones que aparecen con mucha nitidez y como un preciado recuerdo en los relatos de los/as estudiantes.

A su vez esa “subjetividad silenciada” es la fina frontera que separa la escolarización de la educación; cuanto más emerge la voz, más aparece el sujeto y más se posibilita un verdadero proceso educativo.

En el afán de recuperar la voz de los/as estudiantes es que el texto de la presente investigación, como se explica anteriormente, conserva los diálogos porque la voz no es simplemente decir sino construir un discurso en el acto mismo de interactuar con el otro, posibilidad que ofrece el grupo de reflexión.

Las siglas SI-GR; SII- GR, SIII-GR y SIV- GR indican al pie de cada diálogo los registros de las sesión uno, sesión dos, sesión tres y sesión cuatro del Grupo de Reflexión. El/la lector/a podrá completar la lectura en el Anexo 1.

CAPÍTULO 1.

SUBJETIVIDAD SILENCIADA

Las expectativas con las que ingresan a la escuela.

En este apartado analizaremos las expectativas con las que los/as estudiantes ingresan a la escuela y el tipo de dispositivos institucionales que se ponen en marcha o no para considerar dichas expectativas.

Graciela Frigerio y Margarita Poggi (2000: 18) se refieren a la escuela no solamente como una institución en la que “se anota” a los/as niños/as sino que se les está proponiendo una inscripción en el campo y cuerpo social a modos de una “filiación simbólica” que agrega a la filiación familiar la incorporación a lo social. **Lo común** más allá del ámbito privado y familiar, encuentra en lo educativo una de sus manifestaciones institucionalizadas, la ocasión para generar condiciones para el **lazo social**.

En la primera sesión del grupo de reflexión los/as estudiantes manifestaron las expectativas con las que ingresaron al sistema educativo:

Elena: *De jugar... (risas)*

José: *De estar con los amigos. (risas)*

Todos: *Sí de jugar con los amigos. (comentarios superpuestos, risas)*

Francisco: *Yo en el colegio lo pasaba bien.*

Javier: *Sobre todo en Primaria. (...)*

Julia: *Yo al principio cuando me ponía mala decía, hay que bien no me tengo que levantar, madrugar, no sé cuánto, pero eran las diez de la mañana y no sabía qué hacer quería ir al colegio, pero es que estaba aburrida, yo quería estar con mis amigas jugando, fuese a lo que fuese...*

José: *Es que en las clases te diviertes con tus amigos, de pequeño quieres jugar...*

Francisco: *Ya ves, yo si pienso en la escuela me acuerdo de reír mucho con mis amigos, que en a lo mejor decir, uy pues esa clase fue muy aburrida al final son los recuerdos de eso, no de las clases*

(Registro IS- GR- Anexo 1)

En nuestro análisis vamos a obviar el tema del juego como principio fundamental en la construcción del conocimiento tal lo ha señalado Fröebel a mediados del Siglo XIX aporte con el que revolucionó los principios de la pedagogía, en cambio queremos rescatar su observación acerca del valor en la construcción de un orden social en la escuela. Es notable el marcado interés que tienen los/as estudiantes por jugar, como una posibilidad de encuentro con el/la otro/a; como una actividad que les permite hacer un recorrido y una construcción subjetiva diferente al que se puede hacer en el ámbito familiar.

En sus relatos agregan:

José: *Yo echaba siempre de menos del colegio, porque de secundaria no tanto, del colegio era el recreo por ejemplo que era 40 minutos o 20 minutos o media hora, ponernos a jugar ahí al futbol todo el recreo y ahora yo que sé, en secundaria tú te ibas a un banquillo a comer tu bocadillo, te pones a hablar de la novia de éste o del otro y de ahí para la clase (mueve las manos, risas)... y yo lo echaba de menos porque yo estaba loco porque fuese el recreo y me hubiese ido a jugar a la pelota y todo...vaya, y encima una pelota con un bote de sumo o algo y pasábamos todos jugando.... (risas, comentarios superpuestos)*

Enrique: *Cualquier papel enrollado era una pelota... (risas)*

José: *O papel albal... (risas)*

(Registro SI- GR- Anexo 1)

Silvia Schlemenson (2000: 87) afirma que si se hiciera un relevamiento acerca de cuál es el momento de la escuela que a los niños más les gusta, la gran mayoría de ellos opinaría que es el recreo, habría que preguntarse qué es lo que los niños encuentran en el recreo que los atrae, y con quiénes juegan. Ni más ni menos que con otros niños.

Existe una dimensión social valorada por los/as estudiantes, para ello/as estar en la escuela es una oportunidad para el aprendizaje pero también es una ocasión social; les resulta muy difícil no tener medios para interactuar, no tener amigos, el patio de recreos es una oportunidad de establecer interacciones controladas por ello/as y no por el profesor que es quien controla, sobre todo, el aula (Rudduck, 2007).

Coord.: *¿Y en todos los períodos de la escuela pensaban en jugar?*

José: *Yo sí... (risas)*

Almudena: *¡Hombre! , a lo último no...*

Julia: *No en Secundaria es comentar con la compañera lo que ha pasado...*

Marta: *No, eso ya no, eso ya empieza el pavo y ya no juegas, ya ... (murmullo, risas)*

José: *En secundaria como que era más formalito, pero en secundaria tercero y segundo (mueve la mano como calculando) porque en primero... (risas, comentarios), yo en primero de la ESO vi la pelota en el recreo a un niño chico y le quitaba la pelota y me ponía ahí... (risas)*

Javier: *en primaria tu solo piensas en divertirte ¿sabes? (...)*

Francisco: *En la ESO teníamos... primero y segundo teníamos un patio en que podías jugar al futbol, entonces primero y segundo estaba todo, te ponías a jugar al futbol, parecíamos animales... la pelota, todo el mundo jugando al futbol ¿no?. Y en tercero y cuarto nos cambiaban de patio y era un patio que no se podía hacer nada porque había cristales, una estatua entonces todo el mundo pues, se resignaba “a hablar”; pero si nos dieran pelota seguro que seguiríamos haciendo lo otro (señala con las manos, otro espacio)... pero como que nos limitaban nos ponían en ese patio, pues bueno (señala con las manos) ahí está...*

José: *Primero y segundo pelota, y tercero y cuarto, “mordeos” en ese patio, total (risas)*

(Registro SI- GR- Anexo 1)

En el comienzo de este diálogo los/as estudiantes señalan que conforme van avanzando en los niveles de escolarización el interés por el juego va mermando y es

reemplazado por el “pavo” (adolescencia) y esa necesidad de hablar sobre todos en las niñas, sin embargo Francisco observa que como la escuela, en su caso, dispuso que en tercero y cuarto años de E.S.O. debían cambiar de patio, ellos tuvieron que resignar el juego y asumir la imposibilidad de intercambiar “con el otro” a partir de él.

Si pensamos que la escuela no es un lugar que se elige sino un lugar que se impone (Schlemenson, 2000), que no es un segundo hogar sino el primer espacio social al que los sujetos tienen que enfrentarse, podríamos pensar que la experiencia en este caso queda “registrada” como una imposición y no como una posibilidad de participación, objetivo que aparentemente contemplaría la escuela. José lo deja claro con su expresión “*mordeos en ese patio*”; que es lo mismo que mandarlos a silenciar sus deseos y necesidades; sin escuchar lo que ellos/as tienen para decir.

Paulo Freire (1972:71) plantea que los hombres no se hacen en el silencio sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión. Frente a situaciones como estas no podemos dejar de preguntarnos qué hacen nuestros/as estudiantes, porque aparentemente solo ellos/as las perciben. Cómo se las arreglan para salir lo menos perjudicados/as posible y si sostienen o no la esperanza de que en algún momento la escuela tome en cuenta sus expectativas personales.

De alguna manera la escuela rompe el diálogo con su alumnado al desentenderse de sus intereses que en este relato se traduce en “jugar” como una manera de crear lazos sociales.

José: Es eso, de pequeño tu quiere ir al colegio para..., por pasarla con tus amigos, tú quieres ir para jugar al fútbol y eso...

(Registro SII- GR – Anexo 1)

No hay diálogo (...) si no existe una intensa fe en los hombres. Fe en su poder de hacer y rehacer. De crear y recrear. Fe en su vocación de ser más, que no es privilegio de algunos elegidos sino derecho de los hombres (Freire 2005:73).

¿Será entonces que la escuela ha perdido la fe en ese “poder hacer” de su alumnado y desconoce que ellos/as tienen algo para decir acerca de lo que viven en la institución, cómo lo viven y cómo les gustaría vivirlo?

Pero en el relato de los/as estudiantes no solo atribuyen al juego un valor social fundamental, ellos/as observan otros momentos importantes de la experiencia escolar en los que es fundamental “estar con otros/as”, por ejemplo cuando se refieren a su ingreso a la escuela:

José: *Yo creo que el primer paso es buscar amigos.*

Pilar: *Sí...*

José: *... porque si no buscas amigos vas a estar todo amargado (cruza las manos, risas), si buscas amigos ya...*

(Registro SII- GR- Anexo 1)

Refiriéndose a la escuela Silvia Schlemenson (2000: 86) plantea que se trata de una imposición social a la que se ven sometidos todos los niños en edad escolar, pues la inscripción a la escuela no es voluntaria en ningún país del mundo, sino obligatoria en todos. Este ingreso al campo social representa para los/as niños/as un esfuerzo psíquico que quizás como lo plantea Javier queda supeditado a los recursos con los que cada uno/a cuenta y no tanto a la ayuda que pueda recibir de la institución:

Javier: *También según la persona, yo iba muy alegre pero (...) pero mi tía iba llorando, por ejemplo (ríe). Yo de chico: “ah, venga, no sé qué”, pero mi tía. Es que según la personalidad de cada niño (...) es que éramos diferentes*

Marta: *Yo también, y también lloraba, yo llegue a pegarle a la profesora... (risas) (...)*

Coord.: *Pero, ¿la situación a la que iban era la misma?, o sea, ¿iban al mismo sitio, iban a las mismas condiciones?...*

Javier: *La misma clase (...) no conocíamos a nadie...*

Coord.: *Aha, ¿y (...), cuál es la diferencia personal (...)?*

Javier: *A lo mejor yo desde pequeño, a lo mejor, sí he sido no se más abierto a lo mejor que ella (se refiere una tía de su misma edad que iba con él a la escuela). Ella siempre ha sido más tímida pero después es igual o peor que yo (risas). Pero desde pequeña siempre ha sido más tímida (...)*

que yo y por eso quieras que no la timidez...

Coord.: *¿Y al resto de las personas que estamos acá, este primer contacto con la escuela cómo nos resultó, qué nos pasó? (...) Porque estamos pensando que el primer paso que damos es fundamental porque tienen que ver como con esta imagen ¿no? (...). ¿Cómo fue este primer paso?, ¿creen que hay una relación entre ese primer paso y la imagen que vamos a tener durante toda la...? (estira el brazo hacia adelante).*

Javier: *Yo hace poco fui uno de los primeros días, se escuchaba por todo el colegio: “guaaaaa” y todo el mundo llorando (risas) y yo digo: ¿esto qué es? (con cara de asombro)*

Marta: *Mi madre me tenía que engañar para meterme en el colegio, en plan; “- :vamos venga (estira la mano), no, yo voy contigo, yo voy contigo” (imita a su madre), y ahora de repente (risas) ,”-: Espérate, espérate que voy a coger una cosa “ (imita a la madre); entonces yo pues estaba así mirando (mira como desorientada) y cuando miro atrás, no está, entonces empecé a llorar (risas) y ya la profesora me cogió de la mano diciendo “-: ven conmigo.” , me empezó a tirar y yo: “que no” (habla horrorizada) ; y le pegué una patada en la espinilla (risas), pero porque yo no quería ir con ella, yo no la conocía, quería ir con mi madre, yo no conocía a nadie.*

(Registro SII- GR- Anexo 1)

La escena que nos relata Marta quizás tenga relación con que:

“(...) La presencia de “los otros” en la escuela a la que el niños concurre diariamente, imponen la vigencia de la existencia de otro espacio, el societal, que en el niño queda representado por esta institución obligatoria a la que todos los niños del mundo se integran. Cada uno de los niños reelabora en su interior una nueva representación psíquica de sí mismo, mediante la confrontación de realidades e historias, permite poner en acción la enunciación individual de un proyecto futuro.

La escuela es entonces un espacio inicial de integración social, de puesta a prueba de lo conocido y de una imposición violenta de lo diferente. No es un segundo hogar sino un primer espacio de representación e imposición social.” (Schlemenson 2000: 86)

En su relato Marta deja traslucir su vivencia de esta imposición violenta de lo diferente: “(...) y le pegué una patada en la espinilla, pero porque yo no quería ir con ella, yo no la conocía, quería ir con mi madre, no conocía a nadie.”

Por otro lado no podemos dejar pasar por alto lo que dice Javier refiriéndose al primer día de clases, quince años después de haber iniciado la escuela, vuelve a pasar por ella y se encuentra con el mismo panorama, “(...) todo el mundo llorando” , impacta un poco caer en la cuenta de que la escuela no ha claudicado en su imposición.

Esta imposición social no solo forma parte de una impresión inicial a la que cada uno/a reacciona como puede, ya que hay quienes lloran y hay quienes por ser “más abiertos” como lo plantea Javier, tienen posibilidades de aceptarla con mayor rapidez y “adaptarse”. Esta imposición exige elaborar respuestas casi inmediatas para “salir del paso”:

Pilar: *Yo me acuerdo la primera vez que fui al comedor porque teníamos comedor en primaria y los primeros años yo llegué allí, verás yo tenía ganas de estar con mi madre en mi casa comiendo no con ésta gente (mueve el brazo hacia un lado)*

Victoria... *toda esta gente... (risas)*

Pilar: *... digo yo, dios mío ahora comer con mi clase, lo pasé fatal tenía pánico, pavor todo el tiempo. (...) luego ya me acostumbré y aquello era divertidísimo, venga, ahora vamos a comer todos juntos, no sé qué... (comentarios superpuestos)*

Francisco: *Yo en segundo, porque yo tuve una profesora los dos primeros años y después me iban cambiando en segundo. Pues yo me acuerdo que esos dos primeros años (...) me lo pasé bien, pero tengo un recuerdo y el único recuerdo que tengo es malo, es que mi profesora me puso a hacer copias y de eso es de lo único que me acuerdo yo bien (...) entonces como*

que me acuerdo de lo malo nada más. Pero (...) en verdad me lo pasaba bien también, nada más que el recuerdo que se me ha quedado es ese que me puso a hacer copia porque dije un comentario, no sé...

(Registro SII- GR- Anexo 1)

Hay algo que llama la atención en estos diálogos (Ariès, 1975), y es que en ningún momento hay una referencia a la escuela como un lugar para aprender sino como un lugar que se empeña en “torcer sus intereses” y en el que ellos/as no hacen más que pensar en jugar, estar con los/as otros, establecer vínculos.

Mientras los/as escuchaba pensaba si en algún momento de su escolarización a algún/a maestro/a se le ocurrió preguntarles sobre el sentido que para ellos/as tenía el “estar allí”; si alguno/a tuvo la ocurrencia de observarlos/as durante cualquiera de esa enormidad de días que los/as alumnos/as viven en la escuela. Me preguntaba ¿dónde tendrían puesta la mirada los/as maestros/as?

Este nuevo espacio que es la escuela, representa para el /la niño/a lo novedoso, atractivo, distinto precisamente por la presencia de otros/as niños/as.

El reconocimiento del lugar y la vigencia que adquiere el encuentro “con los otros” es tal vez el eje que posibilita el acceso al aprendizaje significativo, al aprendizaje atravesado por la subjetividad y no recluso a la enciclopédica incorporación de conocimientos que las computadoras prometen. (Schlemenson 2000:87)

Sin embargo en ningún momento del relato los/as estudiantes dan testimonio de algún dispositivo institucional que tomara en cuenta sus subjetividades y trabajara en función de ellas. Podríamos pensar que esta primera experiencia en cierta manera le otorga un sentido muy preciso a la escolaridad; un sentido que podríamos afirmar con Ariès,(1975) desde el Siglo XVII se extiende hasta nuestros días y está vinculado a una manera definitiva e imperativa a un tipo de “educación “en la que los niños dejan de estar mezclados con los adultos y dejan de conocer la vida directamente en contacto con ellos. Por el contrario, se los mantiene separados como en una cuarentena antes

de dejarlos en el mundo.; es un largo proceso de encierro que Ariès compara al de los pobres, locos y prostitutas y que se llama escolarización.

Quizás parezca exagerado el análisis pero esto es lo que expresan los/as estudiantes acerca de sus vivencias escolares en pleno Siglo XXI:

Almudena: *Yo creo que volviendo a la pregunta inicial, respecto a lo malo ¿qué hacemos? Yo creo que el alumno va, se aguanta, da la clase y punto, las cosas*

que no le gustan. Que no hay un interés del alumno por cambiar porque sabe que no, hombre con algunos profesores tú si puedes hablar, decir, mira puedes..., pero con otros profesores tú sabes que no va a cambiar nada; entonces el alumno se aguanta da la clase y punto.

Julia: *Desconecta.*

Coord.: *¿Y cómo se lleva eso durante todo este tiempo?*

Francisco: *“Agobiado”.*

(Registro SI- GR Anexo1)

Evidentemente desde el Siglo XVII la escuela no ha cambiado demasiado en la consideración de sus estudiantes.

Sin embargo, ellos/as hacen un análisis muy amplio de lo que ha significado el ingreso a la escuela y manejan varias hipótesis que podrían ser tenidas en cuenta a la hora de la escolarización:

Javier: *Yo pienso que tendríamos que tener antes una pequeña reunión, antes, para una toma de contacto; no sé el primer día venga llega te suelto ahí con la profesora y me voy. Sino a lo mejor como en la Universidad la primera semana introductoria, pues igual en los niños chicos.*

Pilar: *Sí, eso está bien*

Marta: *Pero eso es solo aquí, en esta Facultad.*

Javier: *Bueno, como en esta Facultad. (risas).*

Coord.: *¿Y al resto qué le pasó cuando llegó por primera vez a la escuela? A*

ver ¿quieren contar?

Adrián: *A mí me dejaron ir con mi madre de la mano y todo, los primeros días (risas), a todos nos dejaron ir con las madres y eso fue en verdad bueno; de todas maneras yo no quería estar en el colegio, estaba todo el día llorando...*

Coord.: *¿Y por qué no querías estar?*

Adrián: *No sé, me daba miedo (risas)*

José: *Es que yo creo depende de la gente porque si tú te ves muy cercano así con tu familia, no sé dices, a lo mejor estar cinco horas sin mi madre pues le resulta raro. Pero a lo mejor otro que quieren conocer amigos y estar ahí, ir jugar... (comentarios)*

Elena: *También depende del profesor, (...) de cómo te trate porque si te ve que estás llorando y no te hace ni caso...*

Adrián: *En realidad la culpa es de mi madre...*

Coord.: *¿Cómo?*

Adrián: *... tendría que haberme dejado de chico más solo, o sea, estaba muy pendiente de mí y eso es malo en verdad (risas)... sí que te mimen mucho ¿sabes?, que tu madre esté todo el día contigo, tú te acostumbras a estar con tu madre entonces*

José: *Es que es eso...*

Adrián: *... de repente pasar de eso a sólo, es un choque que nadie... no se...no es muy agradable.*

(Registro SII- GR- Anexo 1)

Lo que ha dicho Adrián quizás tenga relación con lo que Silvia Schlemenson advierte:

El ingreso a la institución escolar no es el primero ni el más importante de los encuentros significativos en la constitución de la actividad psíquica del niño. El primero y el más importante de ellos es el que se produce en el momento mismo del nacimiento con su madre, quien graba en el psiquismo del niño uno de los sellos de mayor significación y determinación constituyente. Desde el momento del nacimiento, su madre se instituye como otro, alrededor del cual se accede al placer y se ordena la totalidad de las experiencias significativas.

Cuando la madre se ausenta, la fuerza de dicha relación impone la existencia y la búsqueda de algún otro sujeto u objeto consonante con los atributos fundamentales de su madre, que facilite la reedición de los placeres habidos. (...) La escuela se constituirá, entonces, como un nuevo espacio de sustitución y búsqueda de placeres perdidos. (...) Cuando el niño concurre a la escuela, las cosas son distintas que en su casa. Las cosas cambian. Sin embargo, las formas de ser, los placeres y deseos tempranamente acuñados permaneces.” (Schlemenson 2000:86:87)

Adrián expone el “sufrimiento” que representa el ingreso a la escuela por la pérdida de aquellos placeres familiares que forman parte de la constitución de cada sujeto y que no pueden negarse ni borrarse porque como también lo plantea Schlemenson ese espacio familiar continuará durante toda la vida como el referente identificadorio, como una “marca” a partir de la cual se producen modificaciones.

Siguiendo con nuestro análisis, esa marca es precisamente lo que silencia la escuela, viéndola como el límite de lo inmodificable cuando en realidad es la riqueza a partir de la cual se pueden construir lazos sociales, se genera el atractivo de la diferencia desde donde pueden participar los que concurren a la escuela.

Nuestros estudiantes tienen muchas propuestas para recuperar esta marca, para recuperar este momento, porque aunque no tengan conciencia de las razones por las que las defienden si tienen la firme convicción de que son valiosas :

Javier: *Si por ejemplo los primeros días a lo mejor hacer una reunión y la profesora se pone a hablar con las madres y a lo mejor están los niños, los dejamos a un lado y se ponen a jugar entre ellos, quieras que no es una primera toma de contacto, que los dejes solos no es lo mismo.*

Francisco: *Claro porque viene tu madre y en plan cualquier cosa que pasa...*

Javier: *Ahí está y está al lado (...) a lo mejor no todos los días pero...*

Cood.: *¿Y por qué creen que los profesores no hacen esas cosas?*

Javier: *Yo creo que también por el trabajo ¿no?, porque es trabajo (comentarios superpuestos). (...)*

Saray: Es como que no quieren que los juzguen los padres, los evalúen, los examinen como hacen su trabajo.

Julia: Yo creo que es más por “vagueza”...

Francisco: Sí, yo también...

Julia: Porque les da pereza ... ya tiene que aguantar durante un año, bueno aguantar (abre los brazos, risas) durante un año , me refiero (...) a los que no les apetece su trabajo, no les gusta; ya tienen que estar durante un año y durante yo que se un mes escuchando a los niños llorar porque quieren irse a sus casas... para estar dos o tres días más voluntariamente, porque no sé si se los paga el colegio o no o voluntariamente, eh... para que los niños los niños pues estén mucho mejor como... yo creo que es por pereza porque no quieren aguantar otro día más a los niños y tampoco aguantar esa situación (comentarios superpuestos)

Javier: Pereza y porque muchas veces a lo mejor hacen una reunión con los padres y aparecen dos...

Pilar: Eso es verdad...

(Registro SII- GR- Anexo 1)

En sus análisis plantean que trabajar sobre este primer contacto de los/as niños/as con la escuela demandaría un tiempo adicional al trabajo ya pautado institucionalmente con los/as educadores/as, aparentemente no estarían dispuestos/as por “pereza” como lo indica Julia, por el temor a que se juzgue su trabajo como lo plantea Saray o porque no están dispuestos/as a “aguantarlos/as” como también lo plantea Julia.

Vamos a centrar la mirada en la demanda que los/as estudiantes hacen de ser “vistos” como sujetos a los/as que les es un tanto complicado el ingreso a la escuela, por lo que necesitan ayuda. En verdad están demandando que los/as educadores/as establezcan un primer vínculo con ellos/as, que “les echen una mano”, que los/as sostengan para sentirse seguros/as.

Sin duda el vínculo de la educación ata a un destino humano: a ser inexorablemente, seres de cultura, seres de lenguaje. Inscrito

en el mundo simbólico, en la serie de las generaciones, cada sujeto ha de buscar su lugar propio, ha de hacer su juego. (...) El vínculo educativo, puede jugar, si se juega bien, como una plataforma de lanzamiento a lo nuevo, a lo por-venir.(...) si se instala en la paradoja de sujetar para permitir que cada cual se lance a sus propias búsquedas. El vínculo que ata es un instante: el que deja su marca. Momento en el que el sujeto despierta a los posibles de un mundo por-venir. Despierta por cuanto vislumbra la confianza con la que el mundo (el que fue, el que es), le esta siendo finalmente enseñado. (Nuñez 2005: 39)

Ellos/as hablan de esta atadura inicial necesaria que no solamente los ayude a sobrellevar el momento sino que también cree expectativas vitales en relación al “mundo que les abre la escuela”.

Adrián: *Yo tengo un amigo que es maestro y lo que me contaba todos los años no es lo que ahora hace, ahora es como que se ha acomodado y ya no le pone ganas ¿sabes?. Ya tiene su sueldo, es funcionario y sí, se preocupa, mira sus deberes, lo que tiene que hacer, esto y lo otro; pero yo no le veo verdaderamente implicado con lo que tiene que hacer. Como por ejemplo el profesor... este maestro D.¹ (...); no es lo mismo ¿sabes? No es lo mismo un profesor que se preocupa por sus alumnos y procura enterarse qué les pasa, esto y lo otro; que un profesor que da la clase termina y se va a su casa, se toma su cerveza y... (levanta los hombros) ¿sabes?*

Javier: *Yo creo que la motivación es muy importante.*

Coord.: *¿La motivación de quién?*

Javier: *Tanto del profesor (...) que el profesor se la inculque a los niños, eso, la motivación...*

(Registro SII- GR- Anexo 1)

¹ D. es maestro de un Centro Educativo que dista 48 km de Málaga, con él y sus alumnos/as hemos compartido actividades educativas en la Sede de la Facultad de Ciencias de la Educación y en la propia escuela. A partir de estos encuentros los integrantes de este grupo de reflexión por iniciativa de Adrián han creado un proyecto educativo alternativo “Todo se mueve”. Es una propuesta de trabajar el ocio y tiempo libre con adolescentes a partir de “escucharlos” y siguiendo las ideas de la Institución Libre de Enseñanza de Giner de los Ríos.

En la preocupación del profesor por “enterarse” qué les pasa a sus alumnos es donde Adrián advierte la diferencia, en ese “ponerle ganas” que Javier lo traduce en términos de “motivación”.

Javier también deja planteado que muchas veces es la familia la que no responde a la convocatoria del profesorado; podríamos preguntarnos: ¿la familia advierte la importancia de que sus hijos/as sean escuchados o tenidos en cuenta en la escuela de la misma manera que ellos/as lo advierten?

La familia, la escuela y ¿qué sujeto?

Siguiendo un abordaje psicoanalítico (Lacan,1977) entendemos que familia constituye un lugar donde se construye un lazo y se establece un discurso, un espacio creado por una red de relaciones en las que no solo se juega una determinación biológica sino fundamentalmente un vínculo social. Las funciones dentro de la familia no son por tanto, naturalmente ocupadas sino que deben ser “adoptadas” para que el intercambio y la transmisión se produzcan :

Coord.: *O sea que es importante que en ese primer contacto con la escuela este la familia ¿eso es? (comentarios superpuestos)*

Adrián: *Yo creo que siempre en realidad.*

Javier: *Yo creo que siempre no solamente...*

Adrián: *Yo creo que también deben de ir los padres a aprender las cosas que están viendo los niños, que se va haciendo, los trabajos, implicarse mucho...*

Javier: *Además hay muchas veces (...) te dice (refiriéndose al maestro): “-: pero si tu niño es muy malo” y tú dices, “-: pero si en mi casa se porta muy bien” (comentarios superpuestos). Eso, tiene que haber comunicación entre el maestro y...*

José: *O en tu casa eres un gamberro y después vas y eres un angelito...*

Enrique: *Sí.*

Javier: *No, siempre al revés.*

(Registro SII- GR- Anexo 1)

En el diálogo señalan la necesidad de un acercamiento entre la escuela y la familia quizás con el anhelo de que sus subjetividades sean tenidas en cuenta desde el primer momento, como esa “marca” que es el cimiento de la riqueza (Schlemenson 2000) y que se juega por primera vez en el interior de un espacio social.

Según lo que plantean nuestros/as estudiantes podríamos “ver” el acercamiento entre la escuela y la familia no con la clásica intencionalidad de “unificar criterios” en el sentido de establecer “moldes” para educar y homogeneizar. Por el contrario en el análisis que hacen subyace la intención de que esa “marca” sea recuperada por la escuela para orientar a cada persona en su singularidad y que desde ese lugar descubra el sentido de este nuevo espacio social.

Coord.: (...) ¿para qué hay que hacer eso de que la escuela se relacione con la familia, por qué hay que hacerlo, que les parece?

Julia: ¡Hombre! porque yo creo que si en la casa le enseñan una cosa y en el colegio otra, pues el niño también al principio se va un poco confundido ¿no?, yo creo que todo tiene que ir en el mismo camino. Si unos son más permisivos y otros, por ejemplo en su casa, le dejan hacer lo que le da la gana y en el colegio no, pues el niño en el colegio se va a ir “reivindicando” porque no va a entender por qué no le dejan hacer eso ...

Javier: También...

Elena: Es sobre todo una manera de coger criterio del niño, si en tu casa te están diciendo una cosa y en el colegio te están diciendo otra, tú al final te sentirás identificado con una de las dos, no, o con una parte de una y una parte de la otra. (...)

Almudena: No, que desde tan chico si te dicen una cosa a lo mejor tú tienes cinco años, una cosa; uno tiene criterio para elegir una y está... en mi casa me dejan, yo que sé, subirme en la mesa y en el colegio no y tú mira pues...

Julia: Prefieres la casa porque...

Almudena: Prefieres la casa y así no quieres ir al colegio también ...

Julia: Claro...

José: Y después te dice el profesor en la clase cuando haces algo: “¿tú esto lo haces en tu casa?” (risas)... “pues, a la esquina, castigado” (extiende el brazo hacia un rincón de la sala, risas)

Javier: Ahí le deberíamos de decir, pues pregúnteselo a mi madre (risas y comentarios superpuestos)

Victoria: Hombre yo creo que lo de la reunión a principio de curso con los padres depende de la cantidad de alumnos que tenga porque en mi colegio por ejemplo, de cinco años hay seis clases y de cuatro años hay cinco clases entonces poner de acuerdo a todos los padres sería un poco imposible.

Almudena: O por clase, por clase individual yo que sé. O el primer día, sólo que el primer día se pongan de acuerdo, no sé, no lo sé...

(Registro SII- GR- Anexo 1)

Elena plantea el acercamiento familia- escuela en términos de la necesidad de “identificación personal”, es decir, el sujeto optará por uno de los dos discursos o aspectos de ambos y será desde esa mirada que se sumará al espacio social. Javier dice: “pues pregúnteselo a mi madre”, como una manera hasta provocadora de hacer ver que la subjetividad existe, que la “marca” a la que hacíamos mención, está latente y debe ser un punto de partida aunque la escuela, no pueda o no quiera verla.

Enrique: Ese tema, es que está a la orden del día porque es la interacción entre la institución que es el colegio y la familia, cada vez se va diciendo más, ¿no?, que hay que intentar que la familia y el colegio sean una sola cosa a la hora de educar al niño.

José. Porque llegan los padres, dejan los niños ahí (empuja con las manos, risas)

Enrique: Claro es que mi padre... llegan, sueltan al niño, ahí está el niño... “-¡uy! yo paso no veas que rollo (risas) y además de “echar al niño dentro de la escuela”... (imita al padre)

José: Aparcados (risas)... ya está haced lo que queráis con el niño, mientras que sepa escribir y leer , ya está (risas)

Saray: *Vamos que muchas veces en vacaciones están deseando que acaben las vacaciones para soltar al niño en el colegio...*

Varios/as: *Sí.*

José: *Y si por ejemplo va a un campamento, en pleno verano, aparcado (levanta los brazos y los baja como encajando algo, risas)*

(Registro SII- GR- Anexo 1)

Esta mirada deja traslucir que la familia en cierto modo “aparca” a los/as niños/as en la escuela sin demasiadas expectativas educativas, en una actitud que no colabora en visibilizar la subjetividad como un aspecto fundamental en todo proceso educativo.

Las palabras de José “*mientras que sepa escribir y leer, ya está.*”; expresan en cierta manera un acuerdo tácito de la familia con el sistema educativo; pero ellos/as perciben que no es acertada la actitud y que en algo perjudica su situación educativa.

Paulo Freire dice, “Es que enseñar a leer es comprometerse con una experiencia creativa alrededor de la comprensión. De la comprensión y de la comunicación. Y la experiencia de la comprensión será tanto más profunda cuanto más capaces seamos de asociar en ella —jamás dicotomizar— los conceptos que emergen en la experiencia escolar procedentes del mundo de lo cotidiano. Una de las formas para realizar este ejercicio consiste en la práctica a la que me vengo refiriendo como “lectura de la lectura anterior del mundo”, entendiendo aquí como “lectura del mundo” la “lectura” que antecede a la lectura de la palabra (...) La lectura de la palabra (...) remite ahora a la lectura anterior del mundo.” (Freire, 2000: 32)

Una acción casi trivializada por la escuela como es la enseñanza de la lectura y la escritura puede resonar como una trampa para nuestros/as estudiantes que no se ven incluidos/as en el proceso, que no se sienten parte importante; que la interpretan como un trámite acordado con la familia

Antes de esta lectura y escritura escolarizada ellos/as ya leen el mundo, lo interpretan y lo resignifican según sus experiencias. Un mundo que no es considerado por la

institución escolar porque la palabra allí no circula entre generaciones sino que queda en la potestad del mundo adulto que los omite.

La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir humanamente es “pronunciar” el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento”. (Freire 2005:71)

Pero para poder pronunciar el mundo, construirlo con las palabras necesitan que alguien los/as habilite y ese “alguien” es el/la profesor/a.

Javier: *Sí, después ya con el tiempo lo que también los profesores deben de dar, (..) dar un poco más de libertad; sino: “no, ahora vamos a la clase, vamos a hacer esto, si tú te portas mal te castigo”. Yo creo que tampoco debe ser así, yo creo que deben de tener un poco de libertad los niños, que se expresen de la manera que ellos vean conveniente (...)... de un cierto modo (entrecomilla con la manos), ¿sabes?.*

Pilar: *Que tantas directrices es contraproducente porque luego, si te están ordenando que hagas esto, esto y lo otro, hazlo así, te ponen un molde y luego cuando llegas a la Universidad y te piden: “ah bueno, esto es tema libre”; tú te quedas (se queda inmóvil) ¿qué hago?, no me han puesto el guion, no me han puesto, nada, nada; esto es : ¡qué horror, me agobio!*

Saray: *Al hablar de seguir una carrera, te dicen: “¿Qué quieres estudiar? Y no lo sabemos porque tenemos todo (encasilla con las manos) una fórmula... (comentarios superpuestos)*

Elena: *O incluso habiendo elegido ya la carrera hemos visto ya dos trabajos de historia como por ejemplo, se han repetido muchísimo...*

Pilar: *Y no sabemos, la libertad y la creatividad pues nos ponen el molde y no salimos de ahí...*

Francisco: *Eso es verdad, estamos...*

Pilar: *Las directrices que te ponen (marca líneas recta sobre la mesa, con*

su mano)...

(Registro SII- GR- Anexo 1)

Esta lengua inicial que promueve la escuela y que se instala en el sujeto, lo coloniza², referido por Pilar en término de “molde”, “guion”, “directrices” y por Saray en término de “fórmula”; es lo que les impide “ser ellos/as mismos” y que Javier reclama de alguna manera: “(...) yo creo que deben de tener un poco de libertad los niños, que se expresen de la manera que ellos vean conveniente (...)”.

Toda cultura es originariamente colonial. (...) Toda cultura se instituye por la imposición unilateral de alguna “política” de la lengua. La dominación es sabido comienza por el poder de nombrar, de imponer y de legitimar los apelativos. (...) Esta intimación soberana puede ser abierta, legal, armada o bien solapada, disimulada tras las coartadas del humanismo “universal”, y a veces de la hospitalidad más generosa. Siempre sigue o precede a la cultura, como su sombra.” (Derrida, 1997: 57)

Nada más claro que la hospitalidad solapada de la escuela.

Julia: Yo creo que tiene que ver con lo que está impuesto en la sociedad.

Coord.: ¿...con lo que sociedad espera? (comentarios superpuestos)

Enrique: Somos un instrumento de la sociedad desde chiquitos y lo único que vamos haciendo es que seamos un engranaje más...

Julia: Uno más.

Enrique: ...en un sistema que no funciona...

Pilar: Claro, es que el mundo, el mundo lo mueve...

Enrique: Y aprendemos una cantidad de cosas que al fin y al cabo, yo la mitad de lo que he aprendido por lo menos, ni siquiera me acuerdo y si lo veo ni me sonará, y de la otra mitad puede que un cuarto me haya servido...

José: La mayoría te lo estudias y después del examen es que no lo utilizas, lo expulsas (estira el brazo hacia adelante), y ya está.(comentarios superpuestos)

² Referimos aquí el término en el sentido que lo plantea Jaques Derrida.

Pilar: *Es que al mundo no lo mueve el amor, lo mueve el dinero (comentarios superpuestos); el mundo se mueve por el dinero no por la... por estas cosas (estira una mano) de cualidades.*

Francisco: *Es que yo creo que...*

Coord.: *¿Y hayan alguna relación, cómo es la relación esa entre el amor, el dinero, la escuela, cómo?... no...*

Pilar: *Porque la escuela es el instrumento que tiene la soc... (iba a decir sociedad) los altos directivos (indica líneas rectas con el canto de su mano) para hacer que su ... su país vaya bien, tener a toda la sociedad "controladita" (hace un círculo sobre la mesa con su mano) , una mentalidad (golpea con el canto de una mano sobre la otra) y aquí nadie me va a saltar la autoridad porque como yo lo estoy educando.*

Julia: *Cuanto más libertad des pues más cuestiones tienes que se reivindiquen y de que quede alguien ahí abajo (señala el suelo), por así decirlo.*

(Registro SII- GR- Anexo 1)

Los sujetos se construyen en la experiencia, entre ellas la escolar sin dudas. La constitución de los sujetos implica, de forma central, la relación entre libertad y necesidad. (Caruso y Dussel, 2001)

En el diálogo anterior la realidad escolar es definida como esta lucha que libran los estudiantes contra las imposiciones sociales vinculadas a un orden económico que se traduce en términos de "acumular conocimientos" y las necesidades personales vinculadas más a lo cualitativo, al amor.

Hoy, analizando la experiencia escolar en este grupo de reflexión, dan cuenta de sus resistencias a este modelo manifestando que la escuela es un instrumento del poder y que de alguna manera ellos/as se han defendido olvidando la casi totalidad de lo aprendido.

Resultan estos testimonios fundamentales, si nos remitimos al análisis de Foucault; hay una cierta exigencia asceta que impone la escuela de "renunciar a sí mismo" y a la realidad,

“ (...) porque la mayoría de las veces el yo de cada uno es parte de la realidad a la que ha renunciado para acceder a otro nivel de realidad (...)” (Foucault, 1990: 74)

En este proceso de reconstrucción de la experiencia³ que ofrece el grupo de reflexión, los/as estudiantes pueden poner en palabras esta otra realidad a la que han sido sometidos; Enrique lo dice claramente: *“Somos un instrumento de la sociedad desde chiquitos y lo único que vamos haciendo es que seamos un engranaje más...”*. Podríamos añadir también la idea de Foucault que plantea que: *“El sujeto constituye la intersección entre los actos que han de ser regulados y las reglas sobre lo que ha de hacerse”*. (Foucault, 1990:73) y quedaría cerrada toda posibilidad de ejercicio de la libertad; pero es preciso retomar ese concepto de *“sujeto que se constituye”* y pensar que existe un marco de libertad en orden a la subjetividad, que representa un oportunidad de darse cuenta del lugar que cada cual ocupa en esta red de experiencias humanas , en este orden impuesto. Julia lo advierte con mucha lucidez: *“Cuanto más libertad des, pues más cuestiones tienes de que se reivindiquen (...)”*. Desde este discurso podríamos pensar a la escuela como un espacio de reivindicación del sujeto con la posibilidad de que pueda “sacudirse” de ciertas estructuras de poder y producir nuevas redes de experiencias, movido por el deseo según el planteo psicoanalítico (Caruso y Dusel, 2001). El deseo respresenta entonces lo inacabado, la insatisfacción que provoca en el sujeto búsquedas, curiosidad, nuevas formas de ver el mundo y de actuar en él.

También podemos pensar en el sentido que lo plantea Giroux cuando afirma que la reproducción social y cultural nunca es completa en la escuela ya que siempre encuentra elementos de oposición parcialmente manifiestos centrados sobre todo en las jóvenes generaciones. Las escuelas son terrenos de impugnación marcados por contradicciones estructurales e ideológicas que abren un espacio propicio a la resistencia estudiantil.

Cerrando este apartado, podríamos reflexionar acerca del hecho de que más allá de las imposiciones escolares a través de la lengua, el poder que estructura la experiencia, el acuerdo tácito con la familia; queda un intersticio por el que puede surgir el sujeto y perseguir su deseo y hacerse con su singularidad. Desde esta perspectiva la escuela

³ El concepto de experiencia es usado en el sentido que lo plantea Dewey, no como exclusivamente empírica sino como pensada desde una red conceptual que liga las acciones y los pensamientos.

puede representar una oportunidad si se trabaja justamente sobre ese intersticio y no tanto sobre la regla que ajusta a los sujetos, la escuela puede plantear un horizonte esperanzador dando cabida a la subjetividad, ampliando esta visión determinista que tienen los estudiantes. Una posible salida podemos encontrarla en las ideas de Freire.

De ahí que sea necesario educar la esperanza. Y es que tiene tanta importancia en nuestra existencia, individual y social, que no debemos experimentarla en forma errada, dejando que resbale hacia la desesperanza y la desesperación. Desesperanza y desesperación, consecuencia y razón de ser de la inacción o del inmovilismo. ((Freire, 2005: 25)

Del vínculo con el /la profesor/a, ¿emerge el sujeto?.

En este apartado intentaremos rescatar del discurso de los /as estudiantes todas aquellas “señales” que nos indiquen lo que valoran de la construcción del vínculo con sus profesores/as y cómo ha colaborado en sus procesos de subjetivación.

Partiremos de la idea de lo que nos plantea José Manuel Esteve acerca del sentido de la educación, como una forma de transmisión y recuperación de todo aquello que consideramos valioso y que abarca la memoria individual y la memoria colectiva. En este sentido nos dice:

Un paso más allá de la formación está la educación. (Esteve, 2010: 50)

Desde esta perspectiva recuperamos lo que nos dice Marta;

Marta: *En primaria no tanto pero en secundaria tuve un profesor que, que nos hablaba como si fuéramos su familia o sus amigos, no nos hablaba como alumnos. Entonces nos trataba temas, por ejemplo él nos contó que él había estudiado la carrera de arquitectura pero que el trabajo que tenía no le gustaba, o sea que ganaba dinero y estaba bien pero no le llegaba a encantar y entonces se dio cuenta de que tenía que estudiar otra cosa. Y cuando estudió la carrera de magisterio y se metió en el colegio se dio cuenta de que aunque cobrara muchísimo menos le llegaba a gustar muchísimo más que el trabajo que tenía anteriormente. Y nos contaba cosas*

así que tu cuando te contaba esas cosas, tú te quedabas así pensando como diciendo; me lo está contando a mí, está confiando en nosotros que somos sus alumnos que a lo mejor ni pinchamos ni cortamos en su vida pero nos está contando su vida. Y la verdad que esas cosas a mí me gustaron bastante que confiara en nosotros, no todo (se ríe). Había algunos, algunos alumnos, que no les gustaba eso del profesor pero (se encoge de hombros y hace una mueca con la cara) a mí me gustaba (...) nos trataba como si fuéramos sus hijos en realidad porque tenía confianza con nosotros, sabía cómo guiarnos a cada uno (...) Gracias a ese profesor yo aprobé una asignatura porque él confiaba en mí (...) entonces las cosas que hizo por mí, yo a mí me marcaron bastante (...)”

(Registro SI- GR- Anexo 1)

A esta reflexión agregaríamos otra:

Educar consiste, en último término, en enseñar a otros a vivir. (Esteve, 2010: 16)

Esto es precisamente lo que testimonia Marta y lo que recupera de su vínculo con este profesor , que en ese “compartir” su experiencia de vida tiende un puente de confianza fundamental para sentirse incluida en su experiencia educativa , porque se siente reconocida más allá de su posición de alumna : “ (...) *está confiando en nosotros que somos sus alumnos que a lo mejor ni pinchamos ni cortamos en su vida pero nos está contando su vida (...) nos trataba como si fuéramos sus hijos en realidad porque tenía confianza con nosotros, sabía cómo guiarnos a cada uno (...)*”.

Violeta Nuñez (2003) citando a Vives nos dice que “el maestro”, agente de la educación, debe estar interesado en los saberes a impartir, pero a la vez debe tener en cuenta a los sujetos a sus tiempos y a sus disposiciones. En el relato de Javier esta idea se deja traslucir y viene a corroborar de alguna manera lo fundamental que es el vínculo educativo tomado en el sentido que lo plantea la autora como instantes que dejan su marca en el tiempo de cada sujeto.

Javier: *(...) a lo mejor le importas tú ... le importa su clase, algunos profesores dan su clase y no les importa ni los alumnos ni nada, no quieren*

verte ahí sentado, no les importa mucho y hay otros que se meten... no es que se metan en tu vida sino que se implican más en cada uno y por eso, ¡hombre!, yo recuerdo mis profesores que se han implicado, está claro que los voy a recordar más que a otros pero no se... hay los profesores que tampoco se han implicado,(..., pues los profesores que se han implicado poco pues no me acuerdo mucho...

(Registro SII- GR- Anexo 1)

En la memoria de Javier ha quedado el registro de algo valioso y es capaz de reconocer que aquello que no le resultó tan valioso ha sido olvidado.

Francisco: *Algo más que un profesor ¿no?, o sea. Que antes de ser profesor sea persona contigo y te hable de tú a tú, tampoco sea como un amigo, de ninguna manera... que sin perder lo de profesor también pueda hablarte a ti bien, no tenga que ser una autoridad en la clase. Yo es lo que siempre he esperado de los profesores.*

(Registro SII- GR- Anexo 1)

Olga Cossettini⁴ (1945) planteaba que precisamente el desafío de educar consiste en hallar el equilibrio adecuado entre las inquietudes y los intereses de los/as alumnos/as y la tarea de enseñar los contenidos que están planificados dentro de la escuela. Que fundamentalmente el docente debe facilitar el acceso al conocimiento pero que debe hacerlo de la manera más abierta, solidaria y democrática posible, tomando en cuenta al/la alumno/a mediante la escucha atenta, la contención afectiva, el diálogo, la indagación activa. Evidentemente mucho de lo que ha planteado esta educadora argentina está contenido en las palabras de Francisco.

No se trata de que el/la profesor/a asuma una posición de amigo porque no es precisamente eso lo que los/as estudiantes esperan de él/ella; se trata fundamentalmente de que impregne sus prácticas educativas de una concepción diferente de sujeto fundada en el amor que en algún párrafo de este trabajo señala

⁴ Entre los años 1935 y 1950 las maestras Olga y Leticia Cossettini, hermanas, llevaron adelante una experiencia pedagógica innovadora en la escuela pública “Dr. Gabriel Carrasco” de la ciudad de Rosario, enmarcadas dentro del movimiento denominado de “escuela activa” o “escuela nueva. Su obra más relevante. “El niño y su expresión” escrita por Olga en 1940 tuvo una gran aceptación a nivel local e internacional, manifestando una gran seducción de grandes pensadores por su obra y por sus experiencias.

Pilar; un amor que rompe con una vieja y a la vez actual idea de que los adultos son los que completan a los/as “chicos/as” imponiendo sus ideas y su forma de ver el mundo.

El profesor que menosprecia la curiosidad del educando, su gusto estético, su curiosidad, su lenguaje, más precisamente su sintaxis y su prosodia; el profesor que trata con ironía al alumno, que lo minimiza, que lo manda “ponerse en su lugar” al más leve indicio de su rebeldía legítima; así como el profesor que elude el cumplimiento de su deber de poner límites a la libertad del alumno, que esquivo el deber de enseñar, de estar respetuosamente presente en la experiencia formadora del educando, transgrede los principios fundamentalmente éticos de nuestra existencia. (Freire, 1997: 59)

Los/as estudiantes tienen claro lo que esperan de sus profesores/as, de lo que no estamos tan seguros/as es de que hayan tenido la posibilidad de expresarlo y llegar a algún tipo de entendimiento con ellos/as. Si nos remitimos a sus testimonios tenemos pocos indicios de que haya sido posible.

Coord.: *Y ustedes piensan(...) ¿por qué es necesaria esta cosa de equilibrio?. De decir bueno, que no sea un amigo ¿qué es eso de que no sea un amigo? .El profesor no tiene que ser un amigo; porque lo escuché varias veces.*

Elena: *Es el término medio, el que tú dices ¿no? ... Ninguno de los extremos es bueno.*

Coord.: *¿Pero cómo ven ustedes el tema de la amistad y el tema del profesor, cómo lo ven a eso?*

José: *¡Hombre!, tampoco que sea un amigo tuyo pero ayudando, que esté contigo individualmente, yo qué sé...*

Francisco: *Que puedas hablarle de tú a un profesor, que pueda ser algo como tú...*

Pilar: *Cercano ¿no?*

Francisco: *... que no tengas que decirle como usted (se pone rígido) como si fueras tú el soldado y él, el comandante ¿sabes? (risas), que no es así, es una persona igual que tú, lo único que te enseña y ya está...*

Adrián: *Hay profesores con los que se puede hablar y hay profesores con*

los que no (levanta los hombros)

Saray: *Que si te pasa...*

José: *El profesor también puede aprender del alumno ¿no?, si trabajas con él individualmente también aprendes de él, digo yo...*

Saray: *... que si te pasa algo fuera de clase que lo entienda y que a lo mejor no te salió bien ciertas cosas por eso.*

Coord.: *¿Y cómo el profesor puede aprender del alumno?*

Elena: *Acercándose a él , es que no hay otra manera.*

Julia: *En relación con la...*

Javier: *Sí, también la personalidad de cada uno ¿sabes?, tampoco todas las personas...*

Saray: *Desde pequeño tienes eso, como que el profesor es nuestro enemigo y es malo...*

(Registro SII- GR- Anexo 1)

Este diálogo sostenido por este grupo de estudiantes que están en su primer año en la Universidad, que llevan consigo una experiencia de catorce años dentro del sistema educativo, tiene una profundidad y una riqueza que realmente impacta. Marcan muy claramente lo que se espera del rol docente, lo que es realmente educativo en este vínculo y la dificultad que tienen de llevarlo a la vida de las aulas.

Volviendo al propósito de esta tesis, podemos plantear, que esta resistencia de los/as educadores de “acercarse” al alumnado apoyando sus procesos educativos personales, escuchándolos/as las veces que sea necesario, de igualar su condición humana traducida en expresiones tan claras como la de Francisco que expresa “*Que puedas hablarle de tú a un profesor, que pueda ser algo como tú...*” o la de José que señala, “*El profesor también puede aprender del alumno ¿no?, si trabajas con él individualmente también aprendes de él, digo yo...*”. Puede significar una negativa a aceptar la diferencia y por tanto a cerrar autoritariamente toda posibilidad de diálogo humanizante que es precisamente el propósito de cualquier proceso educativo basado en el respeto de la dignidad humana.

En este punto nos sentimos tentados de volver al pensamiento de Paulo Freire que tan claramente lo plantea:

¿Cómo ser educador, sobre todo desde una perspectiva progresista, sin aprender , con mayor o menor esfuerzo, a convivir con los diferentes? ¿Cómo ser educador si no desarrollo en mí la necesaria actitud amorosa hacia los educandos con quienes me comprometo y al propio proceso formador del que soy parte? (...) Lo que no es posible es permanecer en ella⁵ y envilecerla con el desdén por mí mismo y por los educandos.” (Freire, 1997: 66)

Queda claro que la actitud que asuma el/la educador/a impacta inmediatamente en el/la educando .

Julia: (...) pero también pienso que por ejemplo muchos profesores se dejan llevar demasiado por sus creencias y no son nada flexibles. Y por ejemplo yo tengo amigas que eran ateas o que no habían hecho la comunión y tal , entonces si los profesores se enteran, y que una amiga de diez, vaya, que sacaba muy buenas notas; y que algunos se enteraron de que no era cristiana ni nada y empezaron como a mirar el otro punto de vista no eran como tan permisivos con ella , nooo ... las preguntas que ella hacía, que eran preguntas que eran bastante curiosas , ellos como que no le daban importancia ... le rebajaban ¿sabes?. Y entonces es como que eso a mí no me gusta, la verdad.

(Registro SI- GR- Anexo 1)

Desde el testimonio que nos ofrece Julia podemos tomar conciencia de esta “diferencia” que nos está planteando Paulo Freire. Hay educadores/as que no pueden sobrellevar lo que por especificidad de su función educativa debería “saber hacer”, cabe preguntarse ¿cuánto de la singularidad de nuestros estudiantes se reprime y se pierde con estas actitudes poco edificantes? ¿cuánto de sus historias ha quedado en el olvido en su paso por el sistema educativo?, ¿cómo es posible que en la plenitud del Siglo XXI después de muchas revisiones pedagógica se sigan sosteniendo prácticas educativas de ésta índole que niegan al sujeto como tal?.

Volviendo al pensamiento de Olga Cossettini y tomando en cuenta la expresión de nuestros/as estudiantes; pensamos como una posibilidad cierta la de romper con el

⁵ Aquí Paulo Freire se refiere a la práctica pedagógica.

pensamiento hegemónico que propone recetas positivistas⁶ y enciclopédicas para enseñar y aprender. Este tipo de prácticas lo que hacen es instalar un tipo de violencia simbólica⁷ de parte del adulto (el que sabe) al no respetar los conocimientos, las ideas y las experiencias de los más jóvenes (los que no saben); es lo que Foucault denomina dispositivo⁸ de poder ya que al no respetar sus ideas, sus conocimientos y sus experiencia; las prácticas educativas se tornan como “algo que tiene que ser determinado, formado” en las jóvenes generaciones y no como un proceso personal que requiere “ser acompañado”. Hasta tal punto es percibida esta situación por los/as estudiantes, que son capaces de plantearlo con mucha claridad:

Julia: Entonces, por ejemplo, yo pienso que en mi clase conmigo por ejemplo, se llevaban muy bien los profesores pero con otra chica que también sacaba igual de nota que yo y tal , como que no se acercaba no quería saber nada de ella, pero porque ella (...) era muy tímida, entonces como el profesor no quiere ampliar, es que no sé cómo explicarlo, como que no quiere saber más de los alumnos salvo que los alumnos se acerquen, entonces yo solamente soy bueno contigo porque tú te acercas primero a mí , no porque yo quiera ampliarme y abrirme ¿sabes?...entonces eso me...yo pienso que el profesor tiene que abrirse mucho y conocer los problemas de cada uno y saber...no se...lo que les pasa por la cabeza...

(Registro SI- GR- Anexo 1)

⁶ Entendida como prácticas pedagógicas que ignora la singularidad del/la alumno/a y la somete al imperativo del “conocimiento científico” como un “saber instrumental y mecanizado” que se impone y exige que el “individuo” se adapte a la “única realidad” explicada por la razón.

⁷ Bourdieu se refiere a ella como la coerción que se instituye por mediación de una adhesión que el dominado no puede evitar otorgar al dominante cuándo sólo dispone para para pensar su relación con él, de instrumentos de conocimiento que comparte con él y que, al no ser más que la forma incorporada de la estructura de la relación de dominación, hacen que ésta se presente como natural.

⁸ Foucault llama dispositivo a unas prácticas y mecanismos (discursivos y no discursivos, jurídicos, técnicos y militares) que regulan la relación entre los individuos como seres vivos y el elemento histórico, actuando en el interior de esas relaciones , determinando los procesos de subjetivación, las reglas en las instituciones en cuyo seno las relaciones de poder se concretan

El relato es lo suficientemente ilustrativo como para que podamos entender que muchas veces el “surgimiento del sujeto” en la escena del vínculo pedagógico depende de sus características personales , de lo que trae de su recorrido personal fuera de la escuela ; el/la más extrovertido/a logra que lo/a escuchen, que le presten atención; en cambio el/la más retraído/a y tímido/a queda relegado/a a una cierta invisibilidad en este vínculo y situación que ellos/as ven muy ligada a la disposición del/la profesor/a ; “(...) *entonces como el profesor no quiere ampliar, es que no sé cómo explicarlo, como que no quiere saber más de los alumnos salvo que los alumnos se acerquen (...)*”.

En ese no querer saber más se esconde la singularidad de cada uno/a que queda atrapada por la imposibilidad de “poder hablar por sí mismo/a” si no es ayudado por otro, que en este caso no está interesado en hacerlo.

La descripción que Julia hace de su profesor encaja en la que hacen Varela J. y Álvarez Uría F. (2004) del maestro del Siglo XIX cuando indican que la posición social del maestro, las características institucionales de la escuela obligatoria, los intereses del Estado, los métodos y técnicas de transmisión del saber y el propio saber escolar contribuyen a modelar un nuevo tipo de individuo, desclasado en parte, dividido, individualizado, un sujeto «esquizoide» que ha roto los lazos de unión y solidaridad con su grupo de origen y que, no puede integrarse en otros grupos dominantes, entre otras cosas porque el carácter *elemental* de las conductas y de los conocimientos aprendidos en la escuela se lo impiden.

Es quizás un poco pesimista pensar de este modo pero de alguna manera es lo que ocurre en la escuela, los sujetos no solamente son negados en esa intención ordenadora, homogeneizadora sino que además son despojados de los recursos personales con los que ingresaron a la escuela porque sistemáticamente los contenidos que allí se trabajan y las conductas que se estimulan; en el caso que plantea la estudiante de distanciamiento y aislamiento, los van atrofiando.

Los “escenarios escolares, los vínculos y las oportunidades de “ser singular”.

La invención de la existencia a partir de los materiales que la vida ofrecía llevó a hombres y mujeres a promover el *soporte* en que los otros animales continúan, en *mundo*. Su mundo, mundo de hombres y mujeres. El *soporte* es el espacio restringido o extenso, al que el animal se prende “afectivamente” para resistir, es el espacio necesario para su crecimiento y el que delimita su territorio. (...)

La vida en el *soporte* no implica el lenguaje ni la postura erecta que permitió la liberación de las manos. Manos que, en gran medida, nos hicieron. Cuanto mayor se fue volviendo la solidaridad entre las manos y mente tanto más el *soporte* se fue convirtiendo en *mundo* y la *vida, existencia*, al paso que el cuerpo humano se hizo cuerpo consciente, captador, aprendedor, transformador, creador de belleza y no “espacio vacío” para ser llenado con contenidos.

La invención de la *existencia* implica, hay que repetirlo, necesariamente el lenguaje, la cultura, la comunicación en niveles más profundos y complejos que lo que ocurría y ocurre en el dominio de la vida, la “espiritualización del mundo”, la posibilidad de embellecer o de afear el mundo y todo eso, definiría a mujeres y hombres como seres éticos. (Freire, 1997: 50-51)

En las experiencias escolares de los/as estudiantes de este grupo de reflexión, ese soporte al que hace referencia Paulo Freire no pasó desapercibido, al contrario en muchas oportunidades vieron que sus experiencias, sus vínculos, sus posibilidades de diálogo y expresión, estaban condicionadas por la “determinación” del espacio, por las reglas para habitarlo.

Javier: *Sobre todo, a mí eso me ha pasado con los profesores de Educación Física no sé por qué, siempre los profesores de Educación Física han sido más cercanos que otros profesores.*

Elena: *Yo pienso que también es un tema de estar en la clase, dar la lección... sino que te vas al patio y... no se tratan de una manera más cercana al alumno...*

Saray: *Los profesores de Educación Física siempre hacen algún deporte entonces están como más acostumbrados a lo mejor a trabajar con niños... a tratarlos no se...*

Javier: Si a lo mejor a son más lúdicos ¿no?..

Enrique: Nosotros teníamos un profesor de Educación Física que cuando jugábamos al fútbol o baloncesto nos decía “-: ¿oye, yo a qué equipo me voy?..” (imita al profesor). Se venía y jugaba con nosotros (risas). Decía, -“: Oye que como me metan una patada me da igual que sea el profesor, yo les voy a meter una más fuerte.” (imita al profesor) Además siempre como que era nuestro aliado.

Javier: Conmigo se pone... a correr con nosotros... -:ah! ¿qué usted no corre?, siempre dice lo de correr y no corre... “-:¿Qué no?” (imita al profesor)... y se ponía a correr con nosotros. (risas).(...) Vas con otra mentalidad, no vas ahora mismo entro a la clase, tengo que escuchar al profesor (mueve la cabeza, arrastra las palabras)... tengo que, ¿sabes?, vas con otra mentalidad; voy a jugar un deporte, voy a hacer algo de deporte que me gusta, no sé...

Elena: También, estoy de acuerdo, que cuando estaba en el Instituto cuando llovía no podíamos salir a hacer educación Física, a nadie le gustaba, eran clases teóricas de Educación Física (risas, se incorporan dos integrantes del grupo que han llegado tarde, se reorganiza el espacio)

(Registro SII- GR- Anexo 1)

Pareciera que el soporte aquí al ser más amplio que el espacio que ofrece el salón de clases facilita el acercamiento entre los sujetos, no solamente entre los/as estudiantes sino también con el profesor. Al cambiar de soporte, en términos de Freire, cambian las condiciones de la existencia.

Pero si avanzamos un poco más allá en el análisis, repensando esta evidencia que deja traslucir que el espacio no es solo lo físico sino un dispositivo que organiza las relaciones humanas y establece el “marco institucional” de lo permitido y lo prohibido; se hace necesario volver a los análisis de Foucault quien explica el espacio en términos de disciplina definiéndola como:

(...) la distribución de los individuos en el espacio (...) En la disciplina, los elementos son intercambiables puesto que cada uno se define por el lugar que ocupa en una serie, y por la distancia que lo separa de los otros. La unidad en ella no es, pues, ni el territorio (unidad de dominación), ni el lugar (unidad de

residencia), sino el rango: el lugar que se ocupa en una clasificación, el punto donde se cruzan una línea y una columna, el intervalo en una serie de intervalos que se pueden recorrer unos después de otros. La disciplina, arte del rango y técnica para la transformación de las combinaciones. Individualiza los cuerpos por una localización que no los implanta, pero los distribuye y los hace circular en un sistema de relaciones. (Foucault, 2002: 130-134)

De esta distribución dan cuenta los estudiantes que transitando diferentes espacios dentro del mismo, la escuela, van cambiando el *rango* en función del cambio de asignatura. Educación Física cuya propuesta es trabajar con el cuerpo “reconociéndolo” en primera instancia y luego ofreciéndole oportunidades de movimiento, aspecto que omiten las demás asignaturas; es un espacio reconocido como más amplio, flexible, abierto y hasta “descontrolado”.

Julia: *Sí con el espacio sí, yo creo que Educación Física... a mí por ejemplo yo era la hora que yo podía hablar, porque a mí me encanta hablar (risas) entonces era la hora que yo podía echar hablando toda la hora con mis compañeros que no me regañaban, porque es tan lúdica y tan... no sé, muy dinámica. Por ejemplo en las demás clases cuando estaba encerrada en el aula sentada en tu lado, pues solamente podías hablar con un compañero y te regañaban si hablabas en mitad de una clase pero en Educación Física a mí me encantaba... o sea a mí no me gusta Educación Física (risas)...*

José: *eso es malo... (risas)*

Julia: *A mí lo que me gustaba era la dinámica que había mucho compañerismo y mucho... no sé, que estábamos todos unidos y podíamos...*

Coord.: *Que había como un intercambio ¿no?*

Julia: *Sí.*

Almudena: *Pero ¿con el profesor?*

Julia: *No, ni el profesor, ni la asignatura. A mí me gustaba hablar (risas)*

Coord.: *O sea ¿qué te gustaba Julia?, ¿la situación? (risas)*

José: *El recreo (risas)*

Javier: *Hablar... (risas) o sea que el recreo también le gustaba mucho (risas)*

Julia: *Que podíamos estar juntos todos y hablando y contándonos nuestras cosas yo que sé, mucho más divertido, así la clases se pasaba mucho más rápido y... yo que sé, a mí que las clases sentadas es que me aburren porque no puedo... aparte de que tengo que estar escuchando siempre lo mismo y no puedo hablar ni, ni preguntar, ni nada, pues me aburre siempre la misma dinámica, entonces pues ...*

(Registro SII- GR- Anexo 1)

Es impactante este relato porque muestra muchas situaciones, en primer lugar de aquello que planteábamos en el comienzo de esta investigación, en lo referente a que la escuela representa para los estudiantes más que una oportunidad de aprendizaje una oportunidad para “vincularse con otros/as”, oportunidad que el dispositivo escolar cierra permanentemente; aunque como explica Giroux siempre existen elementos parcialmente manifiestos por los que los sujetos pueden “impugnar” la estructura existente; esto significa recuperar un espacio para hacerse con el “compañerismo” y “estar todos unidos”. En segundo lugar queda expuesto de una manera muy clara cómo “la disciplina” silencia la voz del alumnado, lo reprime y repliega a cada uno/a sobre sí mismo/a, las horas de Educación Física, más allá de los contenidos de la asignatura en sí, más allá del profesor, permiten “hablar” sin que te regañen, estar juntos para “contarse las cosas” y por eso “encanta”.

Siguiendo el relato, se abren otras aristas para el análisis que realmente dan cuenta de cómo viven los/as estudiantes este aspecto de la escolarización que pocas veces se tiene en cuenta pero que desde sus miradas es casi determinante.

Javier: *Hombre, eso hablando de los profesores, es verdad que yo nada más que he tenido contado uno o dos profesores de Educación Física buenos, lo que pasa que es verdad que al estar en el espacio (abre los brazos) pues a lo mejor el profesor me va a explicar, yo quería jugar al baloncesto y empiezo a jugar al baloncesto, porque eso era (ríe) que todo el que quería hacer otra cosa... (estira los brazos hacia adelante, comentarios superpuestos)*

Pilar: *También era más dinámico en el sentido que conocías a la gente, te podías relacionar...*

Javier: *Sí, y podías hablar...*

Pilar: *Yo me acuerdo que en principio de curso mi clase de Educación Física pues nos hacían juegos para... todo tipo, mate o pilla pilla⁹, yo que sé (...) y tú decías, y eran los primeros días que tú en la clase pues no te hablabas con ... te hablabas con el que te había tocado (...) al lado de la mesa (mueve los brazos) no te hablabas con el de atrás y el de la otra punta y en Educación Física era todo, todos teníamos que hacer lo mismo y era, a ver, me ha tocado con este y ahora de equipo tienes que hacer éste, claro y era, ¡uy!, te relacionabas con toda la clase.*

Francisco: *Claro, hablando de la relación y eso, en plan, yo en las clases de Educación Física creo que han estado bien porque hemos hablado con la gente como decimos, pero lo hacíamos nosotros los alumnos el profesor ahí no pinchaba ni cortaba...*

Julia: *Claro.*

Francisco: *...para mí si nos hubiéramos comportado como el profesor nos decía siempre, para mí las clases de Educación Física hubieran sido muy aburridas...*

Javier: *Estamos hablando del espacio... (risas)*

Francisco: *Porque cuando se ponía a hablar, no nos dejaba hacer nada...*

Javier: *¿Pero a que tú en tus clases no hacías eso?*

Francisco: *¿El qué?*

Javier: *Lo que hacíamos en Educación Física, por eso lo del espacio tiene que ver ¿no?*

(Registro SII- GR- Anexo 1)

En este punto aparecen muchos otros elementos de análisis pero vamos a tomar algunos que resultan fundamentales. Los/as estudiantes vienen describiendo la clase de Educación Física con posibilidades diferentes a las demás, porque permite el intercambio personal que las demás obstaculizan. Pero además aparecen otros indicadores: se puede “elegir” la actividad que quieres hacer, Javier lo expresa de esta

⁹ Juego habitual entre los/as niños/as que consiste en que uno/a de ellos/as corre detrás del resto del grupo intentando alcanzarlos/as o “pillarlos/as”; de esa manera el/la que es alcanzado/a queda excluido.

manera: *“porque eso era (ríe) que todo el que quería hacer otra cosa...”*; el moverse permite interactuar con todos y así lo expresa Pilar: *“(…) ahora de equipo tienes que hacer éste,(…) ¡uy!, te relacionabas con toda la clase.”* ; por último Francisco advierte algo importante: *“(…) pero lo hacíamos nosotros los alumnos el profesor ahí no pinchaba ni cortaba...”*.

Podríamos pensar que es el dispositivo que regula la clase de Educación Física lo que permite que de alguna manera espontáneamente surjan las subjetividades y se pongan en contacto entre sí, porque según lo advierte Francisco no está nada planificado ni promovido por el profesor, y por el contrario, cuando centra la atención del grupo bloquea toda posibilidad de “hacer con libertad”. Así lo manifiesta: *“Porque cuando se ponía a hablar, no nos dejaba hacer nada...”*

Parecería que este encuentro entre los sujetos se da al azar, como si fuera una “fuga” de ciertos comportamientos no controlados por el profesor; pero interpretarlo de esta manera sería negar lo que los/as estudiantes señalan a cada paso y en cada uno de los encuentros de este grupo de reflexión; es la necesidad constante de comunicarse, de compartir, de interactuar que tienen y para lo que entienden están en la escuela. Son las reglas del juego del espacio las que se imponen, cuando el rango se mueve de sitio y deja al profesor fuera de toda posibilidad de control.

Marta: *Pero también depende del aula ¿no?, porque yo por ejemplo tenía un aula de tecnología que dábamos Plástica y Tecnología y allí era... en plan, uy me lo pasaba súper bien porque me podía levantar, podía hablar con el otro de la mesa (...) porque como estábamos haciendo cosas (...) pintar y todo el rollo, nos teníamos que levantar para hacer ese trabajo, entonces el profesor no te podía regañar porque tenía que enjuagar el pincel o coger la cerita o no sé qué. Entonces para mí esa aula también hace que los compañeros se conozcan...*

Javier: *Sí.*

Elena: *Y en el aula de Tecnología también estábamos sentados en grupo, yo no sé tú pero yo por ejemplo nos sentaban en grupo...*

Marta: *En la mesa grande...*

Julia: *Sí, sí...*

Javier: *Sí, típico (risas).*

José: *O en Plástica, Plástica también yo lo pasaba bien porque Plástica tampoco era que tuviera uno sentado al lado del otro, Plástica había así como grupitos te podías poner de pie... (comentarios superpuestos, risas)*

(Registro SII- GR- Anexo 1)

Evidentemente estos espacios rompen con el dispositivo habitual de la disciplina escolar, no hay una intencionalidad educativa para que los sujetos se encuentren sino que hay un cierto “descuido” por llamarlo de alguna manera por el que se cuelan los sujetos y se encuentran para compartir una experiencia.

Foucault describe así la escuela del Siglo XVIII:

“(…) la clase se torna homogénea, ya no está compuesta sino de elementos individuales que vienen a disponerse los unos al lado de los otros bajo la mirada del maestro. El "rango", en el siglo XVIII, comienza a definir la gran forma de distribución de los individuos en el orden escolar: hileras de alumnos en la clase, los pasillos y los estudios; rango atribuido a cada uno con motivo de cada tarea y cada prueba, rango que obtiene de semana en semana, de mes en mes, de año en año; alineamiento de los grupos de edad unos a continuación de los otros; sucesión de las materias enseñadas, de las cuestiones tratadas según un orden de dificultad creciente.

Y en este conjunto de alineamientos obligatorios, cada alumno de acuerdo con su edad, sus adelantos y su conducta, ocupa ya un orden ya otro; se desplaza sin cesar por esas series de casillas, las unas, ideales, que marcan una jerarquía del saber o de la capacidad, las otras que deben traducir materialmente en el espacio de la clase o del colegio la distribución de los valores o de los méritos. Movimiento perpetuo en el que los individuos sustituyen unos a otros, en un espacio ritmado por intervalos alineados. La organización de un espacio serial fue una de las grandes mutaciones técnicas de la enseñanza elemental.(…) Al asignar lugares individuales, ha hecho posible el control de cada cual y el trabajo simultáneo de todos. Ha organizado una nueva economía del tiempo de aprendizaje. Ha hecho funcionar el espacio escolar como una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar. (Foucault, 2002: 135)

Los/as estudiantes describen así la escuela del Siglo XXI:

Francisco: *No, pero yo que sé, hay muchas clases en las que yo estaba en el fondo de la clase (risas, comentarios superpuestos)*

Pilar: *¿Pero tú te relacionabas con los que estaban en la primera fila por ejemplo?*

Francisco: *Hombre no.*

Pilar: *No.*

José: *Es que atrás está la “guasa”.¹⁰ (risas, comentarios superpuestos) (...)*

Julia: *Sí, lo único que permitía que hablásemos, eso puede ser en lo único que influía el profesor...*

Coord.: *¿Y qué pasaba con los profesores del aula?. Cuando iban a un aula(...) como dice Pilar... bueno los que estamos a delante y los que están...(comentarios superpuestos) ¿qué pasaba?*

Pilar: *Pues que era lo típico de esos grupitos en la clase los que están al fondo que tienen una línea (marca una línea imaginaria sobre la mesa), su franja y los que están en primera fila (estira los brazos hacia adelante) , allí los “empollones”¹¹... (risas)*

José: *De toda la vida, vaya.*

Pilar: *Hombre, lo típico (risas, comentarios superpuestos)*

Coord.: *Pero lo que yo pregunto es (...) el espacio en el aula parece que no favorece...*

Julia: *Depende también la disposición en la que está la institución si están todos en fila si estuviésemos así, entonces no...*

Almudena: *Lo que pasa que en mi colegio se rotaba para que todos estuviésemos...*

Julia: *Claro, para tratar de cambiar de compañero y conocernos todos...*

José: *y también había sus picas ahí, había algunos que se quedaban al costado no querían estar siempre cambiando, no sé qué...*

Pilar: *Lo típico de los cegatos que no veían nada,”-: es que yo no quiero*

¹⁰ Se refiere a los/as estudiantes que no siguen las actividades de la clase, hacen bromas, no tienen un buen “comportamiento”.

¹¹ Se refiere a los alumnos que estudian y cumplen las pautas marcadas por el profesor, son obedientes.

ponerme en la última fila porque no veo la pizarra” (los imita y ríe)...

José: Los que se copiaban que tenían su sitio atrás y ahora cuando todos hacían para adelante no querían... (comentarios superpuestos)

(Registro SII- GR- Anexo 1)

Han pasado más de dos Siglos de aquella escuela que describe Foucault y el dispositivo se sostiene, más allá de que existen algunos intentos para favorecer el acercamiento entre los sujetos como lo plantean Almudena y Julia, no dejan de ser intentos aislados. Las instituciones, en la medida en que inician una modalidad específica de relación social y tienden a formar y socializar a los individuos de acuerdo con un patrón por ende específico, muestran una tendencia de prolongar un estado de las cosas por ese motivo desempeñan un papel fundamental en la regulación social ofreciendo a los seres humanos la posibilidad de vivir, amar, trabajar, cambiar y tal vez crear el mundo a su imagen (Enriquez, 2002).

Esta tendencia a prolongar el estado de las cosas se traduce en la existencia¹² de cada uno/a en términos de mayor o menor autonomía, de mayor o menor renuncia a la libertad individual que dependerá del "lugar" o del "rango"¹³ que, dentro de la organización social, tenga asignado cada uno/a.

Los sujetos se pueden mover dentro de lo permitido y lo prohibido, sujetado por formas culturales y psicosociales (Fernández, 1994), a lo que agregaríamos, los sujetos pueden silenciar o hacer escuchar su voz, moverse, expresarse y agruparse si el dispositivo de control de la escuela se lo permite.

La brecha generacional, ¿qué le sucede al sujeto?.

Jean Rudduck y J. Flutter (2007) plantean que la escuela tiene una visión anticuada de la infancia y que vinculan a ésta a la dependencia, existe una subestimación de la capacidad autónoma y de la responsabilidad.

¹² Utilizamos el concepto de existencia en el sentido que lo plantea Paulo Freire y al que hacíamos referencia anteriormente.

¹³ En el sentido que lo plantea Foucault.

Francisco: Yo creo que desde chico nos viene muy mal que no más entrar al colegio sea un profesor a lo mejor muy mayor porque es como diciendo, no ves que hay un “tocho” (distancia las manos sobre la mesa como abriendo un espacio) a cualquier edad, como que tú eres así todo sabio y yo soy un niño chico que dice ... como que a mí de chico yo prefiero profesores súper jóvenes porque te entienden más y saben lo que le gusta; y un profesor así tan viejo que tú lo ves y dices .. puf a mí me...

Coord.: ¿Tú crees que la diferencia de generación hace que tú lo pongas en un lugar negativo al profesor?

Francisco: Sobre todo cuando eres muy chico, o sea después no. Pero cuando eres muy chico y entras al colegio así las primeras veces sí, yo pienso que las personas jóvenes serían mucho mejor...

José: Claro si te toca un profesor muy mayor él intenta, yo qué sé, enseñarlo depende...

Julia: De la manera que (extiende la mano hacia atrás)

José: ...de como lo hacía antes... pero si te toca un profesor joven pues es más cercano a ti... yo qué sé ...

Javier: Sí, a lo mejor puede hacer más juegos, puede ser más dinámico. A lo mejor un profesor viejo ya tiene su manera de explicar ... mayor (risas), a lo mejor tiene ya su forma de explicar y... esto es lo que hay, el profesor es así que ya está desde chico y ahora dice : “yo voy a explicar esto”... que no se meten mucho con los niños , no hacen juego...

Pilar: Y que se quedan anclados, se quedan anclados en su época y ya no avanzan (comentarios superpuestos)

Elena: Yo creo que no, que es todo lo contrario, que como va cogiendo clases cada vez más nuevas, por decirlo de alguna forma se van renovando, entonces su manera de ver y de cómo han ido evolucionando las clases con su tiempo hasta el momento, pues precisamente eso, la experiencia ayudarlo a...

Javier: Tan asqueados ya, es que... (mueve la cabeza hacia los lados, risas)

Saray: Yo creo que los profesores jóvenes están como asustados porque

no tienen ninguna experiencia y aunque bueno, si es verdad que los profesores más mayores tienen más manías más formas pero como que ya está más habituado y yo creo que lo que el niño tiene es como un miedo porque está con una persona extraña; de repente, con muchos niños también alrededor no...

José: *Yo pienso que si es muy mayor...*

Javier: *Pero si es cercano, no...*

(Registro SII- GR- Anexo 1)

La reflexión muestra dos situaciones diferentes en relación al obstáculo u oportunidad que pueda plantearles la diferencia generacional en el vínculo con el profesorado.

Por una parte a los/as profesores/as de mayor edad se los ve anclados/as en una época, autoreferenciados/as en su saber, “asqueados de la escuela”, con una cierta intransigencia que no ayuda al alumnado en su interés por la integración social, por compartir juegos y conocimientos. Aunque el bagaje de experiencia les otorgue solvencia para trabajar con ello/as en la clase, en realidad, no sirve porque terminan ignorándolos/as.

Por otra parte los/as profesores/as novatos/as están tan preocupados/as por conseguir su propia seguridad frente al alumnado, que también se distancian de ello/as y los/as pierden de vista. Pareciera que su cercanía generacional debiera ser garantía de acercamiento en lo vincular pero, finalmente, no lo es.

Si profundizáramos un poco el análisis quizás podríamos pensar que la cuestión principal no gira en torno a la diferencia generacional sino a la disposición del profesorado para “ver” al alumnado, tomarlo en cuenta y hacerle un sitio.

(...) la educación (...) Es un movimiento, un acompañar, un “acto” nunca acabado que consiste en hacer sitio al que llega y ofrecerle los medios para ocuparlo.

(Meirieu, 1998: 81)

Esta idea de ofrecer un lugar al que llega es sinónimo de darle un encuadre más educativo y menos escolarizado al intercambio subjetivo que se produce en la escuela,

no solamente entre los/as estudiantes sino también entre ello/as y lo/as profesores/as.

Pero Meirieu (1998) también plantea que vivimos en una aceleración sin precedentes en la historia en la que de una generación a otra el entorno cultural cambia radicalmente, en que la saturación y la impregnación de una cultura común pareciera habernos quitado toda posibilidad de “compartir algo”, lo que ha generado que las relaciones entre generaciones se hayan “instrumentalizado” transformado todo en una cuestión de, “a cambio de...”. En el caso particular de la escuela podría traducirse en : aquí tienes el ejercicio resuelto ahora ponme la nota o, hago lo que me dices , entonces no me regañes.

Si pensamos la realidad en estos términos , en esta imposibilidad de poder transmitir algo, podríamos pensar que el vínculo intergeneracional en la escuela tiende a desaparecer y que el mayor riesgo que se corre es que desaparezca también la palabra y con ella la posibilidad de “decir” y de “pensar”.

Pero hay algo notable, estos/as estudiantes en su reflexión, por el contrario, valoran el vínculo intergeneracional (sino no hablarían de él) , más allá de los obstáculos que advierten. Otorgan un interés central al “compartir” , no clausuran el análisis sino que arriesgan ideas para tratar de entender lo que ocurre ; lo que hace pensar que subyace un aprecio por conservar el vínculo, ocuparse de él , mejorarlo y avanzar en el proceso educativo.

Quizás lo que haga falta, como lo plantea Rudduck (2007) es que se pueda reconocer a la persona que hay detrás del “oficio del alumno”, una persona que tiene autonomía en el presente, no en el futuro y que es muy capaz de asumir responsabilidades.

CAPÍTULO 2

LOS CAMINOS QUE MARCA LA ESCUELA

Caminos que marcan y relegan al sujeto.

Para el filósofo francés Philippe Mayer (citado por Narodowski 1994: 23), la escuela no es un modo de formación entre otros, ella fue concebida como la primera y, finalmente como la última. Sus horarios ocupan todos el día de los niños, sus programas ponderan el conocimiento indirecto en detrimento de la experiencia, e incluido en la enseñanza profesional, su disciplina definió un saber ser niño hecho de pasividad, obediencia, de una pedagogía de la intimidación.

Desde esta perspectiva, la escuela surge entonces con la idea de disciplinar y silenciar al sujeto en aras de la construcción de un orden social y político más o menos estable y homogéneo que asegure la existencia de un sistema que ordene la experiencia humana.

La educación como proceso que se lleva a cabo en la escuela es una actividad que tiene una expectativa puesta en “otro/a”, tratando de “dar forma”, desarrollar ciertos rasgos y habilidades, y en este sentido guarda una relación con el futuro, de alguna manera señala el propósito que cada cual debe plantearse en relación a su desarrollo personal.

Este propósito con la que ha surgido la escuela moderna poco ha variado a lo largo de los años, de ello dan cuenta los/as estudiantes en sus relatos, el desencuentro entre quienes programan la escuela y los/as destinatarios/as de dicha programación es cada vez mayor y una de las causas, entre muchas, de la crisis de la educación actual.

La escuela como formadora para un futuro cada vez más difuso, difícil de prever por lo cambiante de los escenarios locales y mundiales ha ido perdiendo vigencia como única institución formadora. Desde mediados del Siglo XIX y principios del Siglo XX, al ser

cuestionada por políticos, ideólogos y pedagogos ha debido abrirse a la naturaleza, a la comunidad y la sociedad. El error de esta “apertura” ha estado en considerar que la escuela es el único lugar donde puede darse un proceso formador, dando a entender que la educación o era escolar o no era. Hoy sabemos que hay mucha más educación fuera que dentro de la escuela y el sistema escolar y que la escuela siempre debió estar en el marco de la “educación a lo largo de la vida” y así no hubiera tenido que abrirse a la comunidad ni a la vida para encontrar sentido y legitimación. (Ortega Esteban, 2002: 127-128) De esta manera la escuela no solamente ha ido perdiendo el monopolio del conocimiento sino también el monopolio en forjar el “destino” de los sujetos.

La escuela que conocemos dice Hebe Tizio (2002) es una institución que surge con los inicios del capitalismo y que se halla encargada de una transmisión acorde a un ideal educativo. La escuela surge como puesta en acción del ideal de la Ilustración, tendría que producir cada vez más sujetos conscientes de sus posibilidades y con un alto reconocimiento social hacia los conocimientos adquiridos. Las coordenadas de este modelo de institución educativa se construyeron sobre una cierta homogeneización por clases para alcanzar el ideal laboral que correspondía.

De este ideal dan cuenta los/as estudiantes en sus relatos:

Pilar: *Eso era como cuando daban un problema común a toda la clase; “-: venga vamos a hacer este problema” (imita a los profesores), y ahora no sé qué (menea la cabeza) y empieza a corregirlo y estábamos todos así y había gente que terminaba antes y otros que no... que estaban todavía con el problema en el enunciado que no lo habían entendido y otros que tenían ya, resuelta toda la ecuación o lo que sea y era (mira hacia los costados), “-: ¡tío que yo también quiero hacerlo! “; y ya estaba ya el alumno, “-: ah, pues esto es ya la solución” (imita al compañero). Digo yo, “-: yo quiero entenderlo, no lo he entendido, y era como un paso por detrás (mueve una mano hacia atrás)*

Almudena: *Claro.*

Saray: *Que nos enseñan a competir y en Bachillerato, yo por ejemplo...*

quién quiera que la gente casi se tiraba de los pelos porque, “ -: ¿ por qué tiene un ocho y medio?” (imita a los/as compañeros/as), no sé qué , no sé cuánto, y era...

Coord.: *¿Y por qué creen que pasaba eso en Bachillerato, por qué piensan que puede haber ocurrido eso?*

Saray: *Porque nos han enseñado desde pequeños que con, por ejemplo de lo que ha dicho Pili (mira a Pilar), un problema, nos lo ponen; “-: ¿a ver, quién es el primero que lo hace?” (imita a los/as profesores/as) , como para motivarnos a lo mejor pero yo creo que eso es lo que está perjudicando...*

Trinidad: *A otros que no pueden, es claro.*

Saray: *Porque no más, avanzan los más listos porque después los que les cuesta más van a estar siempre igual.*

(Registro SII- GR- Anexo 1)

La dupla conocimiento – evaluación son la medida del “éxito” traducido en la idea de Saray: “*avanzan los más listos*”. La vida del aula se transforma en una competencia permanente entre “*los más listos y los que les cuesta más*” que van a estar siempre igual, hay una perspectiva poco optimista para los/as que no son tan listos/as.

Esta situación tal como se plantea, desde la perspectiva de los/as estudiantes, tiene un impacto que casi va a definir su futuro:

Enrique: *Pero ya no solo eso porque después de Bachillerato a lo que te enfrentas es a una Selectividad y donde la nota cuenta...*

Saray: *Y es lo único.*

Trinidad: *Lo único.*

Enrique: *...entonces la gente lo que quiere tener es más nota sino que digamos que le interesa que los demás tengan menos porque si se enfrentan a una sola plaza el que tenga más nota es el que se la lleva y si tu compañero tiene más nota que te la va a quitar, entonces si tiene menos, tienes más posibilidad de llevártela. Es como una competitividad a la hora de entrar a un puesto de trabajo o a una carrera.*

El futuro y el desarrollo personal están determinados por la competencia dentro del grupo escolar y no por el ideal pedagógico de la ayuda mutua, la solidaridad y la construcción colectiva que son los altos propósitos del sistema educativo actual.

Es preciso que nos detengamos en esta realidad que plantean los/as estudiantes, siguiendo el análisis que sobre el pensamiento de Alain realiza Violeta Nuñez indicando que la expansión o universalización de los sistemas educativos es hoy una realidad (en los países del capitalismo avanzado). No obstante la masificación no puede confundirse con la democratización. La primera alude a la expansión cuantitativa del sistema; la segunda, a la expansión de los legados culturales: reparto democrático que genera igualdad de oportunidades de acceso a bienes culturales. En los países de capitalismo avanzado, la masificación amenaza con una nueva des-poseción de recursos culturales y a favor de nuevos controles ideológicos-disciplinares, denominados en las nuevas jergas pseudopedagógicas *saber-ser*, *saber –estar*. Controles complementados con conocimientos más que elementales, llamados *saber-hacer* (Nuñez, 2005: 26).

Esta es una situación que los/as propios/as estudiantes denuncian como negativa y, hasta podría decirse, como una “falsa manera de educar”, porque no se trata de un mal momento en que se sienten medidos/as, clasificados/as sino que en ello les va, aunque parezca exagerado decirlo, el lugar que ocuparán en la sociedad . Por qué lo planteamos de esta manera, porque en este juego de mostrar lo que saben y cuánto son capaces de hacer queda casi determinado aquello para lo cual cada uno/a “vale”. Y decimos casi determinado porque al hacerse consciente mediante la reflexión cabe alguna posibilidad de modificarlo.

Coord.: *Almudena ha dicho que esta competencia empieza desde cuarto de ESO ¿no?, más o menos...*

Almudena: *Yo creo que sí.*

Coord.: *...que es cuando ella la nota, bueno algunos recién en el Bachiller (...) ¿y antes, ustedes no encuentran rastros de este tipo de ...?*

Adrián: *Yo sí...*

Almudena: Yo sí...

Coord.: Adrián ha mencionado algo de su escuela Primaria (...)

Adrián: En Primaria sí, además de hecho la profesora que era monja nos decía, “-: que hay que terminar antes”, no sé qué; pero no tiene nada que ver que sea una monja es un poquillo grave nada más (risas), pero es que así casi todos, algunos siempre nos decían eso; “-: venga, ¿a ver quién lo hace?” (imita a los/as profesores/as); y de hecho después te diversificaban; “-: no tú vales para letras”, no sé qué, : -“tú ponte a escribir”.

(Registro SII- GR- Anexo 1)

De esta manera, la meritocracia contradice el principio de igualdad, el de una democracia igualitaria, no menos que cualquier otra oligarquía. (Arendt, 1996: 192).

Y es que según los relatos el poder está en manos de “unos pocos” y no precisamente en el alumnado que simplemente obedece, cumple obligaciones y acata. Ese poder está centrado en la figura del/la profesor/a .

Pilar: A nosotros nuestro profesor todos los días preguntaba, en Conocimiento del Medio (...) y aquí, “-: levantaos que voy a preguntar la lección, quien no haya estudiado es chungo”¹⁴ (imita al profesor, golpea con los dedos sobre la mesa); era, todos los días preguntaba algo, te sacaban al mapa y como no te lo supieses, mal. Tenías que estudiar y de oír y también de oír a la gente: -“pues mira fulanito ha dicho que esto, no sé qué”, y ya se te va quedando y era una cosa constante (traza una línea con la mano sobre la mesa) estudiar todos los días de memoria.

Francisco: En mi clase también.

Julia: Es que si no, no te habitúas a estudiar, yo eso lo veo... hombre, lo de negativo y todo eso no sé pero lo de tener que preguntar todos los días cuando eso... pues yo lo veo bien.

Francisco: Me acuerdo que cuando preguntaba el profesor, cuando

¹⁴ Se refiere a que le irá muy mal, saldrá todo torcido.

llegaba el profesor y preguntaba todo la clase parecía que estaba en selectividad, estábamos todos nerviosos, con el libro (hace el ademán de abrir un libro, sonríe) repasando, no sé qué y después preguntaba dos o tres cosillas a dos o tres de la clase ¿sabes?.

Coord.: *¿Y eso qué, era en Primaria eso Francisco?*

Francisco: *Eso no, eso me parece a mí que era en primero de “bachi”... de la ESO.*

Saray: *A mí en segundo de Primaria con las tablas de multiplicar nos sacaban a cada uno a la pizarra y teníamos que decirla, eso era (cruza las manos), vaya...*

Pilar: *Sí, y las formas verbales , cuando nos preguntaban a todos: -“El pretérito perfecto de no sé qué”, ay y tú a lo mejor, y a lo mejor decías :-:” ay que ese me lo sé yo” (se balancea en la silla), y no te tocaba y a lo mejor te tocaba el que no te sabías y decías tu: -“uy”; siempre aquello era una responsabilidad, te ponían ahí :-“venga, dime esta forma verbal” (mira confundida para todos lados)..*

Saray: *Y ahí se te acababa el mundo parecía.*

Pilar: *Es verdad, se te acababa el mundo era, adiós y eso mal.*

Coord.: *¿Y por qué se te acababa el mundo, en qué sentido Saray y el resto no? (mira a todo el grupo).*

Marta: *Quedabas en ridículo ¿no?*

Pilar.: *Si delante de tu clase.*

(Registro SIII- GR- Anexo 1)

Según lo plantea (Perrenoud, 1990) el maestro lo quiera o no encarna la norma y no puede orientar a los alumnos en sus aprendizajes sin formular de manera implícita o explícita algún juicio de valor. Ese juicio no califica solo lo que sabe sino que califica al sujeto.

Esto ocurre porque la tarea pedagógica se da en un contexto grupal y está sometida permanentemente a la mirada de los demás . Esa mirada que compite, juzga, mide, está presente en el grupo de aprendizaje, frente a ese grupo cada uno de los sujetos queda expuesto y si sale “chungo” como lo expresa Pilar en su lenguaje andaluz; es tan

negativa la experiencia y tan profundo el malestar que provoca que como dicen Saray y Pilar “se te acaba el mundo, porque dedas en ridículo delante de la clase”.

Volviendo al tema que nos ocupa en esta investigación es fundamental recuperar el sentido de ese “quedarse expuesto/a y mudo/a” frente a los/as demás/as personas, sin que pueda mediar una palabra ya sea para expresar lo que se siente o para defender la situación. Es como si el conocimiento sellara la palabra del sujeto y lo sometiera.

Marta: *Porque te ponían delante de toda la clase y si tú no te lo sabías pues la gente decía, había el típico que se empezaba a reír en plan... “ -: no se lo sabe (señala con el dedo, ríe) y yo me lo sé”; tú te quedabas (se queda inmóvil)*

Julia: *Que es mejor que tu vayas a su mesa al lado del profesor si te tiene que preguntar, que no con todo el mundo porque con el profesor además es más íntimo y le puedes decir, “ -: es que no me acuerdo o tal”, y delante de toda la gente te cohibes un montón, vaya, yo al menos. Yo prefería ir siempre al... a la mesa del profesor y hablar sola.*

Saray: *Que con siete años y así que te pongan delante de yo qué sé, veinticinco personas que siempre hay un gracioso de turno que se ríe de ti, ya (hace un molinillo con las manos hacia atrás)*

Coord.: *¿Y por qué piensan que se hace eso en la escuela? De pedirle a un niño que hable delante del resto de sus compañeros y compañeras...*

Julia: *Para que se suelte.*

Francisco: *Para que pierda la vergüenza ¿no?*

Coord.: *¿Para qué se suelten?*

Almudena: *Es que también, si no hablas.*

Julia: *Hombre, lo harán con esa intención pero yo creo que consiguen todo lo contrario, la verdad; porque a mí me, de verdad, a mí me... (...), yo lo pasaba fatal cuando tenía que hablar porque veía algunos que me miraban (sacude la cabeza hacia adelante entrecerrando los ojos) en plan; “ -: la vas*

a liar¹⁵, la vas a liar, la vas a liar” (risas) Y yo me ponía más nerviosa todavía y después ya se me iba todo.

(Registro SIII- GR- Anexo 1)

Aquí se le otorga un cierto sentido a esto de “decir lo que sabes” frente a la clase, se hipotetiza acerca de la posibilidad que el profesor da para que el/la niño/a “se suelte” es decir; sea capaz de hablar. Pero, nos preguntamos, ¿de qué habla y con que sentido?. Evidentemente el discurso no le pertenece porque se remite al contenido de las disciplinas escolares que por otra parte deben aprenderse “de memoria”.

Julia: En tercero de Primaria yo me acuerdo que era cuando empezábamos a estudiar ya deberes eran mucho más (marca una línea con la mano), todas las semanas había deberes, todos los días como que ya te empezabas a habituar a un esquema de estudio (levanta los brazos y marca un camino en el aire) ya te empezaban a meter un... ¿sabes?

Elena: Había que estudiar de memoria, yo le pregunté seis veces: -“¿hay que estudiar de memoria?”, -: “sí”; -:“¿pero de memoria, de memoria?” (con cara de asombro)-:“sí”. A mí eso me supuso un trauma vaya, que a mí me dijeran que me tenía que estudiar una página de memoria, de memoria (con cara de asombro).

Marta: Sí, de memoria, de memoria (ríe)

Coord.: ¿Todo el mundo tuvo que estudiar como Elena de memoria? (comentarios superpuestos)

Francisco: Sí.

Enrique: Yo sí, he suspendido el único examen que me hicieron estudiar de memoria.

Marta: ¿El único examen? (con asombro)

Enrique: Solo me hicieron estudiarme uno de memoria, los demás podía sacarlos razonando, el único que era de memoria de memoria, lo suspendí.

Saray: Yo me acuerdo que fue en medio de Primaria.(...)

¹⁵ Se refiere a que va a generar un problema.

Enrique: *Era en cuarto de Primaria...*

Coord.: *En cuarto.*

Enrique: *...de los montes de España y los ríos de España.(comentarios superpuestos)*

(Registro SIII- GR- Anexo 1)

En ese aprender de memoria ideas y palabras de otros, es donde se pierde la singularidad , se masifica el discurso y con él el sujeto.

El educador encarna una oferta que en general se toma como si fuera solamente de contenidos concretos. Pero la verdadera oferta es la de un marco que incluye un vacío como lugar necesario para permitir alojar la particularidad del sujeto y así darle la particularidad de hacer con los contenidos culturales.

¿Qué sostiene ese marco?. El deseo del educador que da un tiempo, que atiende a la particularidad del sujeto y no la borra con ofertas preestablecidas a modo de respuestas estándar (Tizio, 2002: 172-173).

Esta profunda realidad del vínculo educativo que nos revela Hebe Tizio nos permite comprender lo trascendente que es en la vida de las personas encontrarse con profesores que les ofrecen un lugar, que “sostienen” de alguna manera sus deseos y sus voces.

Almudena: *Porque si tú aprendes bien es porque te lo han enseñado bien.*

Trinidad: *Porque te has identificado más...*

Saray: *Y te identificas...*

Julia: *Depende de la vivencia y todo con el profesor.*

Saray: *Le tienes cariño porque supuestamente, bueno yo creo te ha enseñado bien, entonces lo ha hecho preocupándose ... (comentarios superpuestos)*

Pilar: *Es una manera de relacionar esos conocimientos con el profesor que te los enseñó...*

Saray: Claro, un profesor que pasa que te lo explica, que suelta el rollo¹⁶ y se va, de ese no te vas a acordar, te vas a acordar del que a...

Pilar: ... del que sacaste algo.

Saray: Sí.

Francisco: Te acuerdas también al modo de idolatría¹⁷, porque si dices tú, pues este profesor me enseñó bien, pues yo quiero ser como él o algo, lo tomas como un ejemplo para hacer cosas. (...)

Elena: Y la manera de enseñarlo también.

Adrián: La pasión que le ponga...

Elena: Sí, eso sí es fundamental...

Almudena: Y cómo se involucren contigo.

Coord.: Y como se involucren contigo (silencio) ¿Y cómo se involucren los profesores contigo en la escuela?

Almudena: Depende del profesor.

Pilar: Depende del profesor.

(Registro SIII- GR- Anexo 1)

Ellos/as hablan de preocupación, de cariño, de que pueden apropiarse del conocimiento porque son reconocidos como sujetos y en ese reconocimiento se fortalece el vínculo y solo recordarán lo que aprendieron porque recordarán a la persona que se los enseñó. Por momentos resulta emocionante el contenido de este diálogo. Francisco plantea la profunda admiración que le provoca “alguien que le enseñó” de verdad y hasta puede ser tenido en cuenta como alguien a imitar por su compromiso con las personas.

El aprendizaje para estos/as estudiantes no se centra tanto en el conocimiento como en el encuentro, en el diálogo que no se trunca en un “soltar el rollo e irse”, se centra en la posibilidad de “poder pronunciarse” acerca de lo que están aprendiendo y viviendo.

En este punto tenemos una cita casi obligada con Paulo Freire;

¹⁶ Se refiere a que el profesor explica el contenido de la disciplina sin establecer comunicación con ellos/as.

¹⁷ Utiliza el término idolatría como sinónimo de admirar mucho a una persona.

Al basarse en el amor, la humildad, la fe en los hombres, el diálogo se transforma en una relación horizontal en que la confianza de un polo en el otro es una consecuencia obvia. Sería una contradicción si, en tanto amoroso, humilde y lleno de fe, el diálogo no provocase este clima de confianza entre sus sujetos. Por esta razón no existe esa confianza en la relación antidialógica de la concepción “bancaria” de la educación.

La confianza va haciendo que los sujetos dialógicos se vayan sintiendo cada vez más compañeros en su pronunciación del mundo. (...). La confianza implica el testimonio que un sujeto da al otro, de sus intenciones reales y concretas. No puede existir si la palabra, descaracterizada, no coincide con los actos. (Freire, 2005: 74)

Es casi asombrosa la coincidencia que hay entre la percepción de los/as estudiantes acerca de los profesores y el sentido de enseñar y aprender; y el pensamiento de Paulo Freire.

Adrián: *Pues lo que pasa es que si la persona que te está explicando tiene confianza en sí mismo hace que tú también tengas confianza en ti mismo...*

Pilar: *Te cae bien, sí.*

Adrián: *...porque el profesor éste chillaba mucho y siempre que iba nos decía;” -os vais a enterar porque yo soy maravilloso, no sé qué” (risas), entonces te daba mucha gracia y tú también te lo creías, se te pegaba eso... (risas)*

Elena: *Lo tiene que decir con gracias porque mi profesor de Física de segundo era súper prepotente y a lo mejor había un fallo en el libro y él no te lo aceptaba, y luego al final veía que era verdad que estaba en el libro mal puesto y dice, “ -: !oh, los de la imprenta” (imita al profesor), no sé qué y él nunca admitía que se equivocaba. Y era todo lo contrario; venía aquí;”- : yo sé mucho de esto y tú te las apañas” (imitando al profesor, mueve una mano como quitándose algo de encima) y era una prepotencia, vaya.*

La diferencia entre un profesor y otro, no esta basada precisamente en cuánto sabe acerca de su asignatura sino en cómo se acerca a sus alumnos/as, sin titubeos, creando expectativas en relación a lo que allí pueden aprender, dando un sentido a lo que ocurre dentro del aula, contagiando la alegría y sobre todo transformando la clase en un verdadero encuentro entre personas.

Esta manera de “apostar” por ellos/as que tienen los/as profesores es lo que verdaderamente ha permanecido en cada uno/a luego de su paso por la escuela y es lo que vuelve a sus memorias en este grupo de reflexión.

Violeta Nuñez (2003) aporta una idea en este sentido, refiriéndose a la tarea que tenemos los/as profesores/a en la escuela de hoy, sostiene que es fundamental pensar cómo brindar a cada niño y a cada adolescente lugares reconocidos, valiosos, en los que se dé cabida a su palabra y se aloje su subjetividad; lugares en los que instituirse en sujeto social actual a su época.

Para cerrar este apartado traemos aquí la voz de Javier que en cierto modo afirma lo que plantea Violeta Nuñez:

***Javier:** Si tuviésemos otra mentalidad no tenía que el profesor inculcarnos esa disciplina¹⁸ ¿no?, si desde pequeños los profesores nos hubieran dicho pues, estudiar no es nada malo, se hubieran metido un poco más así en nosotros, en nuestras vidas ; tampoco es que como dice él (señala a Francisco) que no ... amigo tampoco tiene que ser, pero no sé, un poco de interés en nosotros. Y yo creo que si hubieran hecho las clases de otra manera desde pequeños no tiene por qué de grande decirnos, pues esto es así, así... disciplina no hace falta, para aprender no hace falta, yo creo tener tanta disciplina; si desde chico tú tienes una mentalidad de que tú quieres estudiar, tú quieres hacer ésto, tú quieres hacer lo otro; tú vas a aprender porque tú quieres aprender no tiene por qué el profesor tener una disciplina contigo, no se...*

***Almudena:** Yo estoy de acuerdo con eso...*

¹⁸ Se refiere al control que ejercen los/as profesores/as sobre los

Cuando Javier plantea que si desde pequeños los profesores se hubieran “metido” más con ellos, es decir si se hubieran acercado para conocerlos/as, si hubieran promovido la construcción de un vínculo basado en la confianza (lo que plantábamos anteriormente) , se les hubieran dado la posibilidad de “instituirse” en un mundo de palabras, en la existencia. Negarlos/as de alguna manera, impedir el acercamiento, acallar sus voces; ubicó a los/as profesores/as en la distancia del “control”, convirtiéndolos en extraños, en foráneos que los/as dejó solos/as desde pequeños/as. Con sus pretensiones normalizadoras los profesores instauraron el “poder” como lo que es, una construcción relacional¹⁹, pero desde la arista más negativa “desde afuera” hacia adentro en el más puro sentido represivo, sin reconocer que también , como lo plantea Foucault , es productivo porque puede funcionar “desde dentro hacia afuera” incitando, encarnado saberes y pasiones, movilizándolo a los sujetos.

Y si quisiéramos ir más lejos en el análisis podríamos seguir el pensamiento de Rozitchner (2003) cuando plantea , analizando la teoría de Freud, que las relaciones de poder se internalizan en cada uno de los individuos hasta modelar la propia estructura psíquica, organizando una *subjetividad especular a la estructura social* de manera que, el sujeto mismo en tanto yo en el lugar de la represión se convierte en su propio represor.

La actitud de los profesores en cierto modo ahoga a los/as estudiantes , quiebran sus deseos y sus voluntades ; es lo que retende hacernos ver Javier cuando dice: *tú vas a “ (...) aprender porque tú quieres aprender no tiene por qué el profesor tener una disciplina contigo, no se...”*

Cuándo las asignaturas escolares oprimen.

Lo que nos impulsa en este apartado es el deseo de saber qué es lo que les ocurre a los sujetos dentro de la escuela frente al avance inexorable del currículum que no responde a sus necesidades personales sino a las de la sociedad y , en todo caso, a las políticas educativas.

¹⁹ En el sentido que lo plantea Michel Foucault.

Los/as estudiantes en sus análisis lo tiene muy claro:

Pilar: *Porque la escuela es el instrumento que tiene la soc...(iba a decir sociedad) los altos directivos (indica líneas rectas con el canto de su mano) para hacer que (...) su país vaya bien, tener a toda la sociedad controladita (hace un círculo sobre la mesa con su mano) , una mentalidad (golpea con el canto de una mano sobre la otra) y aquí nadie me va a saltar la autoridad porque como yo lo estoy educando.*

Julia: *Cuanto más libertad des pues más cuestiones tienes de que se reivindiquen y de que quede alguien ahí abajo (señala el suelo), por así decirlo.*

(Registro SII- GR- Anexo 1)

Unas de las aspiraciones más notables del proyecto moderno ha sido considerar que la educación constituye un medio fundamental para universalizar los saberes científicos (Gentili, 2008) con el propósito de alejar a la sociedad de la ignorancia y acercarla a los beneficios del progreso. Si bien este ideal ha sido fuertemente criticado por la corriente neoliberal que ponen bajo sospecha *lo común* (Gentili, 2008) porque lo considera el origen de la pérdida de las libertades individuales, la modernidad en la escuela persiste porque luego de esta fisura no se ha podido construir un proyecto alternativo.

Pero además hay algo que expresa Pilar que debemos tener en cuenta: “ *porque la escuela es el instrumento que tiene la sociedad (...) los altos directivos (indica líneas rectas con el canto de su mano) para hacer que (...) su país vaya bien, tener a toda la sociedad controladita (...) aquí nadie me va a saltar la autoridad porque yo lo estoy educando*”. Ella advierte la perspectiva ideológica que predomina en los contenidos escolares; en este sentido Cardelli, (2004) explica que la misma se expresa en dos dimensiones: la primera, de carácter epistemológico, donde fundamentalmente la ciencia oculta su carácter político (de clase, de raza y de género) y se afirma en su papel dirigente (fundamentalmente legitimante), en tanto es expresión de la verdad. La segunda, es la selección de lo que será enseñado y lo que se excluirá.

Esta escuela, además está graduada porque entiende que solo se puede aprender en grupos “homogéneos”, divide a la realidad en asignaturas, atomiza la mirada, insiste

en el conocimiento por el conocimiento mismo sin incluir la búsqueda de sentido en la cual incluiría al sujeto que aprende, es una realidad presente y palpable.

Julia: *Es que entra en la programación, es que tiene que hacerlo, ese también es un gran problema porque vamos a ver, siempre tienes que estudiar lo que está escrito (golpea las manos sobre la mesa como encajando algo) y no puedes hacer, no puedes por ejemplo extenderte más en este tema y que querer, yo que sé, se motiven más, lo entiendan mejor. Siempre hay que explicarlo: -“lrlrlrlr” (sacude la cabeza), el rollo y siguiente tema. –“Venga, cambiamos de página”.*

Pilar: *Sí, eso es así.*

José: *Lo que está mal es el Sistema Educativo que ponen unidades muy grandes (estira los brazos) para cómo decir, cinco días por ejemplo entonces no da tiempo, o diste todo seguido o te quedan temas por dar y si quieres explicarlo bien te tienen que sobrar a final de curso porque es que si no, lo das bien...*

Pilar: *A mí en segundo de bachillerato..*

Javier: *Y también hay cosas en la materia irrelevantes, vaya, hay muchas cosas que (arruga la cara).*

Pilar: *A mí, en segundo de Bachillerato, Geografía, a principio de curso teníamos que dar diecisiete temas; hicieron una reunión a mitad de curso diciendo que la iban aumentando a veintidós temas ...*

Saray: *a veintitrés (ríe).*

Pilar: *...a veintitrés además (mira a Saray y asiente con la cabeza) y Geografía es una asignatura que la verdad que es extensa y es densa y hay que dedicarle su tiempo (golpea con el canto de la mano sobre la mesa) y aquello era... ffff (mueve la mano como apartando algo comentarios superpuestos)*

(Registro SII- GR- Anexo 1)

Hay algo de lo que plantea Julia que realmente llama nuestra atención, cuando plantea que el gran problema es que existe la programación por sobre la voluntad del/la profesor/a y que por más que padece la intención de “detenerse” , “profundizar” ; no

puede hacerlo porque no tiene la libertad, pierde su autonomía y así reproduce es estructura opresora: “el programa me determina y yo determino a los/as estudiantes”. Esta codificación de la cultura que transmitir, lleva a su cristalización en un curriculum formal , preparado a base de disciplinas separadas y programas anuales (Perrenoud, 1990:76); que de alguna manera ponen un cerco a todas las inquietudes personales que puedan surgir .

Adrián: Hay profesores que, “-: esto no lo voy a dar, este tema no me gusta tanto, voy a dar el tema A, no sé qué” (Imita a los profesores) y tú dices, “-: bueno, pero es que ese tema a mí me gusta ¿sabes?

Francisco: Pasa mucho, en segundo de Bachillerato yo lo he visto mucho porque Filosofía por ejemplo, empezábamos con Platón, Platón muy bien, nos explicó Platón durante un trimestre completo...

Julia: A nosotros también (ríe)...

Francisco: ... y al final Ortega y Gasset te dice cuatro cosilla y bueno ya está (estira las manos rápido como quitándose algo de encima, risas)... y tú dices no puedes dejar Ortega y Gasset porque es que no me lo has enseñado, está bien con Platón está perfecto pero con Ortega y Gasset...

José: A mí me llegaba y me decía, no sé el primer día, “ -: tenemos treinta temas, si seguís así nosotros vamos a hacer veintidós temas, los temas que queden, que yo no haya explicado los voy a dar por dados ” (imita al profesor/a); o sea que al final llega el examen, no te ha explicado los temas, te caen los temas , suspendes y al final la culpa es tuya (risas), no suya que no te ha explicado el tema.

Elena: A nosotros lo que no nos daban nos hacían hacer por lo menos trabajos, dice, “-: os leéis el tema y me hacéis un trabajo, un resumen” (imita al profesor/a).

Julia: Bueno, de algo te enteras ¿no?, con un trabajo.

Almudena: Sí, pero no es lo mismo, después te lo ponen en selectividad²⁰.

(Registro SII- GR- Anexo 1)

²⁰ Se refiere a la prueba de acceso a la Universidad que existe en España.

Paulo Freire,(2000) sostiene que es fundamental que el educador no actúe como un burócrata de la mente sino que por el contrario construya en los alumnos los caminos de la curiosidad. Adrián dice: “-: bueno, pero es que ese tema a mí me gusta ¿sabes?”; pero el educador no ha podido reparar en su curiosidad y en su deseo porque alienado por la urgencia del programa ni siquiera ha tomado en cuenta que están latentes en los/as estudiantes.

Y el análisis sigue:

Adrián: *Depende de la presión que tengan los profesores porque por ejemplo, ayer se presentó la profesora de Psicología y lo único que hacía también era decir como que el temario está muy mal hecho, no sé qué y como que se siente presionada; yo creo que lo que deberían de hacer los profesores , bueno éste es el temario vale pero vamos a fijarnos en estas tres cosas que son las más importantes y voy a machacarla para que la aprendan bien, no le voy a meter todo este contenido (empuja con una mano hacia adelante) que no les sirve a lo mejor para nada...*

Coord.: *¿Y esa decisión la tiene que tomar?*

Adrián: *Claro, eso tiene que decir el profesor, bueno yo voy a pasar de esto un poco en realidad porque...*

Coord.: *¿Y en qué beneficiaría al grupo, a los alumnos y alumnas eso?*

Adrián: *Aprenderían de verdad.*

Pilar: *Cosas útiles.*

Trinidad: *Pocas cosas pero mejor.*

Saray: *Aprenderían y se acordarían de ellas porque si aprenden muchas cosas, a mí me ha pasado, llegan después del verano y te preguntan cualquier cosa del año anterior y es como si hubieras borrado todo (ríe).*

Julia: *Ni idea, se te ha borrado.*

(Registro SIII- GR- Anexo 1)

La cantidad de contenidos a desarrollar impide el intercambio, la palabra serena, conectarse con el conocimiento y construirse con él. El aula llega a convertirse en una cárcel, en la que todos/as han quedado encerrados/as por “el programa”, sin palabras

y sin ninguna perspectiva de futuro. El programa “masifica” los pone a todos/as en el mismo nivel de sufrimiento y de silencio.

Adrián: *El profesor tiene que tener un sí, cortar las “mierdas” que vienen de fuera digamos, hablando mal, cortarlo dejarlo atrás y decir, “-: bueno yo me voy a implicar porque para eso me he querido dedicar a esto y voy a explicarles esto que va a servir bien y no voy a meter que si el temario, otro...”*

Almudena: *Pero ellos no pueden cortar el temario ¿no?, ellos tiene que dar...*

Saray: *Es que ellos tienen una programación fija, eso lo tiene que hacer el Centro...*

Pilar: *Siguen unas directrices, siguen unas directrices, claro...*

Adrián: *Ese es el problema.*

Almudena: *Sí, por eso.*

Pilar: *Yo creo que viene de arriba que los de arriba no saben, los directivos altos no saben verdaderamente la presión que hay a la hora de explicar unos determinados contenidos que luego a la larga en un determinado corto período de tiempo (delimita con sus manos un espacio sobre la mesa) no, no sirven y además se satura.*

Trinidad: *La de Psicología dijo ayer que en nuestra carrera que por ejemplo, Psicología que es una asignatura muy importante que deberíamos de tener conocimientos, con otra, y que no se le da... solo la damos este año y ya está... (comentarios superpuestos)*

Pilar: *Solo se da cuatro meses.*

Saray: *Solo se la da un cuatrimestre y ya está.*

Trinidad: *...sin embrago otras que no nos van a servir después de nada cuando estemos con los niños se les da más importancia... sin mencionar ninguna (en tono de broma, risas)*

Coord.: *¿Ustedes piensan que el freno quién lo tendría que poner?*

Saray: *Es que primero la programación...*

Adrián: *Hay que ser un poquillo subversivo. (...)*

Julia: Es que yo creo que los que deberían decidir las leyes...

Saray: Son los profesores.

Julia: ...y eso serían los propios profesores y los que han estudiado esta carrera, los políticos que no tienen ninguna idea, no saben (sonríe)

(Registro SIII- GR- Anexo 1)

En este diálogo muestra la desvalorización de la ciencia porque el tiempo y la cantidad apremia. Adrián plantea que el profesor el que tiene que terminar con esta situación en una especie de acto subversivo, rebelándose contra el sistema porque en realidad son los/as educadores/as los que saben de educación, no los políticos. Pilar por su parte afirma que “los altos mandos” desconocen realmente la presión que se llega a sentir en el aula frente al apremio de “tener que aprender y enseñar”. Y Trinidad agrega que el criterio de la escuela en relación a los conocimientos es “el tiempo” (cutrimestres) y no la importancia que tienen los mismos en un proceso formados.

Gloria Edelstein refiriéndose precisamente a la práctica de la enseñanza nos dice:

Los múltiples determinantes que atraviesan esta práctica impactan sensiblemente en la tarea cotidiana, ello hace que que esté sometida a tensiones y contradicciones que provocan, en muchos casos, un corrimiento de aquello que es su tarea central: el trabajo en torno al conocimiento.” (Edelstein, 2005: 141)

La reflexión continúa:

Adrián: Yo tuve un profe de Filosofía que decía, que dice:-“bueno, esto es lo que hay que aprender, yo os voy a enseñar esto para selectividad y el resto del tiempo por las tardes yo voy a estar aquí, y el que quiera aprender Filosofía de verdad que se venga y yo le explico lo que él quiera” y dice:-“y mientras tanto pues vamos a estar aquí lo mejor que podamos”.

Coord.: ¿Y qué pasó?

Adrián: Y la clase fue muy bien, aprobó.

Coord.: ¿Y por las tardes visitaban al profesor?

Adrián: Por las tardes nadie iba pero bueno, él estaba allí.(risas)

Coord.: Bueno, fue una opción ¿no?

Adrián: *Sí. (comentarios superpuestos)*

(Registro SIII- GR- Anexo 1)

La ciencia escolar en definitiva amordaza al sujeto, lo reduce a un simple objeto y sirve únicamente para sostener el marco institucional (Nuñez, 2003); y de alguna manera ciega toda perspectiva de subjetividad en el/la educador/a.

La planificación del curriculum versa principalmente sobre un enfoque administrativo las escuelas y las aulas se asumen como sistemas/contextos de reproducción poniendo en práctica procedimientos estandarizados, el discurso oficial es básicamente el regulador de la enseñanza y sus sentido pedagógico se ve afectado por una reducción administrativa. Esta situación hace que el docente deje de participar de la situación educativa en primera persona, excluyendo en gran medida su propio saber . (Edelstein, 2005) Pero también el /la alumno/a queda excluido en su singularidad porque se rompe toda comunicación personal.

Enrique: *Que nosotros, por ejemplo en Bachillerato nos metemos una cantidad de conocimientos en la cabeza, que es... vamos, impresionante, llegamos a Selectividad, lo soltamos y se acabó ya, por lo menos las tres cuartas partes yo es que no tengo ya ni idea de lo que iban, vamos. ¿Y acordarme de los contenidos? , yo creo que de nada.*

Elena: *Es que también hay profesores...*

Francisco: *Yo para muchísimos exámenes he estudiado para darle a borrar (se aprieta con un dedo la cabeza) y ya está, ¿sabes? para soltarlo...*

Julia: *Yo igual.*

Coord.: *¿Pero ya empiezas a estudiar pensando que va a ser así?*

Julia: *Sí.*

Enrique: *Sí (y varios/as)*

Francisco: *Sí, claro.*

Almudena: *Yo de lo único que me acuerdo es de las asignaturas que me han gustado. (comentarios superpuestos)*

(Registro SIII- GR- Anexo 1)

Esta situación a la que se ven sometidos/as los alumnos/as y que aparenta ser “normal” , no es normalizada por sus miradas que advierten que el conocimiento se

transforma en una “transacción comercial”, producto de una educación bancaria diría Paulo Freire, en la que la escuela me deposita unas cantidades de conocimiento:” (...) *nos metemos una cantidad de conocimientos en la cabeza (...)”, dice Enrique, para “invertirla” en la Selectividad.*

Lo preocupante no radica solamente en que la escuela está transmitiendo información con fines netamente utilitarios sino que, y ahí está lo más importante, es un poderoso organizador de la experiencia. Los estudiantes permanecen muchas horas al día en la escuela que con fuerza material y legal los obliga a callar, a hablar, a sentarse, a estar en las aulas. (Fernández Enguita, 1990) Y a eso se van adaptando, a perderse a sí mismos, en una maraña de asignaturas inconexas y desprovistas de sentido.

Adrián: *Sí que habría que diferenciar, el maestro debería saber diferenciar entre esas cosas que te cuentan del hermano de no sé quién a lo que tiene que enseñar, ceñirse un poco más a la materia que tiene que dar; a lo que tiene que aprender el niño y sobre todo no meterle exceso de conocimiento si es que no se está enterando, por lo menos que se entere de algo, porque va a tener mucho tiempo para enterarse. Me parece mucho mejor no saturar a una persona y dejarlo tranquilo que ya aprenderá tío, es que no sé la gente muchas veces se ofusca, los profesores.*

Francisco: *Eso de a lo mejor, no me queda tiempo, voy a coger dos temas en esta clase; y es que a lo mejor dos temas en esta clase es que no da tiempo y te los da, claro te los da pero, ¿se ha enterado él? , porque yo no me he enterado (risas).*

(Registro SII- GR- Anexo 1)

Tal lo describen, la secuencia de los contenidos y la instrucción sobrepasa toda posibilidad de poder centrarse en la relación educativa, en cómo organizar los espacios, los tiempos y las interacciones en el aula.

Se pierde la idea de favorecer experiencia escolares que supongan para el alumnado una vivencia intensa, formativa, de acceso a una cultura crítica, plural, donde el diálogo abierto induzca a establecer conexiones múltiples con los problemas de la contemporaneidad. (Edelstein, 2005. 146)

Es decir, un saber que los/as conecte con el mundo y consigo mismos/as.

Javier: *Casi todos los profesores que daban clases, daban su temario que tenían que dar (golpea las manos) y se iban...*

Enrique: *Y si... y si tenías dudas o algo, incluso se desentendían, no que ya ha acabado la clase ya no se hacen preguntas...*

Javier: *Incluso había profesores que se molestaban cuando le preguntabas... ¡pero es que yo no sé por qué nos has entendido esto!!! (cambia el tono y la expresión)... (abre las manos) y tú te quedas, pero vamos a ver!; increíble vaya... (se tira hacia atrás en la silla)*

(Registro SI- GR- Anexo 1)

El contenido escolar en este caso es utilizado como excusa para “desentenderse” del alumnado como lo explica Enrique; el tiempo fija los límites de la curiosidad, repliega las inquietudes, y silencia la ignorancia que es la única que puede conectarlos/as con el saber y por lo tanto con ellos/as mismos/as.

En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos, que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten (...)

En la visión “bancaria” de la educación, el “saber”, el conocimiento es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la obstaculización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos, alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro.

El educador que aliena la ignorancia, se mantiene en posiciones fijas invariables. Será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben. La rigidez de estas posiciones niega a la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda. (Freire, Pedagogía del oprimido, 2005: 52)

Para cerrar esta idea sumamos lo que ha dicho Julia refiriéndose al profesor:

Julia: *Yo creo que es una marioneta (risas) que es que se deja, tiene que hacer lo que el Sistema le dicen los de arriba y en realidad pues lo hace mal lo hacen mal.*

(Registro SII- GR- Anexo 1)

¿Enfocamos las asignaturas y desenfocamos al sujeto?

La fragmentación del curriculum, en áreas, asignaturas y grados como lo planteábamos con anterioridad es un impedimento para que los/as estudiantes puedan explorar realmente el mundo y encontrarse dentro de él, además de verse sometidos.

La preocupación por el conocimiento es meramente instrumental, hay un afán desmedido por alcanzar ciertos estándares de instrucción, sin tiempo para detenerse en procesos educativos y menos aun para disfrutar de ellos. Si bien es cierto que la educación no puede tener lugar sin una instrucción (Herbart, 1983), la educación va más allá de cualquier aprendizaje porque su tiempo no se acota en hacerse con esto o aquello, su tiempo se extiende más allá de cualquier finalidad que plante la escuela. En la educación entra en juego el deseo que es la forma singular en que cada uno/a se construye a sí mismo/a y a su propio destino humano por tanto, es imprevisible y no puede medirse ni estandarizarse.

Trinidad: *Pero también cómo lo enfoque el maestro porque yo estaba dándole clase a un niño de Primaria que le costaba mucho, no, no escribía bien, vaya que se veía que ni (...) le dedicaban tiempo la familia ni el maestro; y entonces llegaba; una página de Matemáticas, doce ejercicios enteros para hacerlos. De Lengua, otra página entera y el niño tardaba la vida en copiar el enunciado y entonces es que no se enteraba de nada. O copiar los verbos, los tiempos verbales, de las tres conjugaciones. Pues el niño los tenía que copiar, toda la tarde copiando solo, es que digo, el niño es que no se está enterando de nada, vaya.*

Pilar: *Es que es como un ordenador, te meten (...) cuatro programas, te lo instalamos y luego tú haces el examen, formatea y ¡hala! (echa una mano hacia un lado).*

Trinidad: *Copia los temas...*

José: *Y mienten.*

Pilar: *No, es así.*

Coord.: *¿Y eso a la larga?*

Pilar: *Y luego lo que retienes es mínimo, es algo mínimo, luego ya está... a sí, esto me sonaba de que lo di hace ya (echa la mano hacia adelante).*

Adrián: *Es que tenemos unas cosas aquí (se refiere a la formación docente en la Universidad) que en realidad son utópicas porque llegas tu a aprobar unas oposiciones²¹ y no tienes opción, o sea tienes que hacer unas cosas y punto.*

Julia: *Ya, es una utopía.*

Adrián: *Entonces ¿de qué sirve?*

Pilar: *Eso también lo de qué sirve ¿para qué me va a servir esto?*

(Registro SII- GR- Anexo 1)

Llegado a este punto, la reflexión grupal resulta muy interesante, por un instante los/as estudiantes se cuestionan su propia formación como educadores/as a partir de las experiencias escolares que están narrando . Comienzan a tomar conciencia de lo compleja que es también la educación vista de “este lado” y de las contradicciones a las que debe enfrentarse porque aunque , como lo expresa Adrián: “(...) *tienes que hacer unas cosas y punto.*”; la mirada se profundiza cuando Pilar deja planteada la pregunta : “(...) *¿para qué me sirve esto?*”, como planteándose “tengo que hacer algo con la utopía”.

El agente plantado ante el otro de su enseñanza, cada vez, ha de inventar una respuesta. La enseñanza no concierne solo al qué se ha de transmitir (siendo esto de máxima importancia), sino a cómo el agente se posiciona ante la cultura y ante las producciones de los sujetos con los que trabaja. Duro es el oficio de la educación. (Nuñez, 2005: 93)

Pero la organización parcelada de los contenidos escolares y la gradualidad de los mismos condiciona mucho más de lo que pensamos, los/as estudiantes nos advierten que tampoco se respetan las problemáticas propias de la adolescencias vinculadas a una desorientación personal, la escuela no los/as acompaña, no los/as orienta, no les abre un espacio y un tiempo para explorar. Pueden identificar perfectamente los momento más complicados y difíciles.

²¹ Se refiere a los exámenes que el profesorado debe rendir para comenzar a trabajar dentro del Sistema Educativo.

Adrián: En segundo de la ESO es cuando se lía²² todo, creo yo.

Coord.: ¿A partir de segundo?

Adrián: Si cambia todo, creo yo.

Julia: También por la edad que es muy complicada (comentarios superpuestos).

José: A mí los profesores me decía...

Saray: Para mí a partir de tercero, porque es que a partir...

Adrián: ¿Cuándo empieza tercero? cuando pasé de primero a segundo, segundo a tercero yo creo que fue uno de los cambios más grandes que yo he tenido.

Julia: Pero que influye mucho la edad también porque pasamos, esa etapa es... esa etapa es, queremos ser libres y no queremos... Yo tengo una hermana con esa edad y no veas lo que son, quiere ser (risas) porque es verdad quiere ser independiente (empuja con la mano hacia adelante) solamente se preocupa por salir, por pintarse...

José: Es la edad del pavo ¿sabes?... (risas, comentarios superpuestos)

Julia: ... ¿sabes?, claro, entonces a lo mejor eso influye muchísimo. Y lo que diferencien (...) las asignaturas, los cursos ya en cuarto de la ESO yo creo que es excesivamente pronto, los niños no tienen idea de nada y se equivocan.

Victoria: A nosotros nos costaba mucho y de hecho nosotros teníamos las optativas a partir de primero de Bachillerato, en cuarto de ESO yo he tenido Física, Química, Latín, tenía de todo y era "ufff" (comentarios superpuestos)

José: Yo tenía optativas hasta en tercero de ESO, (...)

(Registro SII- GR- Anexo 1)

"(...) que en el sujeto emerja algún interrogante. Esta posibilidad puede plantearse si se entiende la dimensión educativa como espacio y como tiempo en el que un sujeto puede realizar actividades exploratorias tales como circular, manipular, elegir, equivocarse (...) Dar tiempo a ese tiempo que un sujeto

²² Se refiere a que se complica la situación.

necesita para poder elegir, esto es, un despertar del sujeto a un mundo que pueda aparecer y parecer diferente. (Nuñez, 2003: 31)

Lo cierto es que esos tiempos no son contemplados y que detrás de las asignaturas van quedando los sujetos. El carácter institucionalizado del aprendizaje hace que sea difícil que todos los alumnos se sientan comprendidos y apoyados como individuos, la escuela no da apoyo para descubrir aptitudes y practicarlas hasta el extremo, el silencio, el control del tiempo y las restricciones del espacio, volvemos a decirlo, hacen del control el factor dominante. (Rudduck, 2007)

En relación a este aspecto, esta es la reflexión que hace Elena:

Elena: *Es que te encasillan, porque en el colegio en el que yo estaba te hacía elegir en cuarto de E.S.O.²³: -“¿qué vas, a Ciencias o a Letras?, no había como Sociales o Biología, era Ciencias o Letras y a Letras se iban los que no querían estudiar o los que quería hacer Arte o los que tenían muy, muy claro lo que querían hacer, pero a letras se iban los que no querían estudiar (comentarios superpuestos).*

(Registro SII- GR- Anexo 1)

La elección obligada de una rama de la ciencia o de otra arrastra al sujeto a un lugar que no ha elegido sino que ha debido optar “por descarte” sin advertir que es el descarte de sí mismo/a; como condenarse a una existencia sin porvenir.

La escuela debería promover una cultura de la participación donde no solamente se estimulen hábitos de trabajo sino del desarrollo del yo, donde todos los alumnos sientan apoyados y aprecien el valor de aprender como sinónimo de crecimiento personal.

Pero las oportunidades se van perdiendo.

José: *Educación para la Ciudadanía, eso yo no sé para qué lo hicieron...*

Pilar: *Ciudadanía, eso... aquello era...*

José: *...eso no sé para que lo hicieron...*

Pilar: *... era la asignatura relleno, la asignatura chorra...*

²³ Siglas que corresponden a la Escuela Secundaria Obligatoria en el Sistema educativo español.

Francisco: Yo pienso que Educación para la Ciudadanía está bien pero si la das bien...

Enrique: Claro.

Marta: Yo no he tenido eso.

Francisco: Que si Educación para la Ciudadanía la das bien es una linda asignatura, lo que pasa que casi ningún profesor la da bien la da como una hora de charlar (mueve una mano hacia el costado de manera despectiva)

Julia: Con el libro y a tomar (estira una mano hacia adelante como quitándose algo de encima)

Pilar: Si, de rellenar horas de clase...

José: Aquí tienes el libro, aquí el temario, toma... (mueve la mano como quitándose algo)

Pilar:... y ahí está la asignatura...

José: Y ahora repite un niño porque le ha quedado esa asignatura.

Marta: Pero, ¿y esa asignatura de qué iba?

Almudena: De los Derechos Humanos.

Saray: De Ética.

Marta: Ética

Saray: Es lo mismo.

Marta: Yo di Ética, lo que hicimos es que me compré el libro, y lo que hicimos fue ver películas que no tenían nada que ver con la asignatura.

Francisco: Si, porque estos profesores las clases las dan con... pasar las horas (echa la mano hacia adelante)

José: Yo también vi película, documental, cosas del libro y nada...

Almudena: Es que también, lo de Ciudadanía como hubo problema planteado ya no se daba con esa ...

(Registro SII- GR- Anexo 1)

En esta reflexión aparece un aspecto fundamental que esta relacionado directamente con la participación del alumnado en los proceso educativos, Educación para la Ciudadanía en las escuelas debería ser una excelente oportunidad para eso y no precisamente, una asignatura de “relleno” como lo plantea Pilar. Más que una asignatura podría transformarse en un plan que ofrezca la posibilidad de experimentar

diferentes roles vinculados a la resolución de problemas , a la colaboración en el mantenimiento de un buen entorno de aprendizaje (salas comunes, murales, etc.) , a apoyar a los/as compañeros/as en los proceso de aprendizaje. (Rudduck, 2007) La banalización de la disciplina, en este caso, ha quitado toda oportunidad de transformar el espacio escolar en un lugar vivido por el alumnado y en cambio lo ha convertido en un “lugar deshabitado” a causa de la falta de sentido y de prácticas de enseñanza degradantes.

Mi pregunta es que si ello depende de la forma de que alguien define la política o si eso depende de cada uno, es decir, que la experiencia cotidiana de tu aula sea de contención o de compartir, ¿depende de que alguien te lo halla definido afuera o depende de que tu lo vives dentro?. Claro. que hay condiciones que dirigen en una cierta dirección: si tienes poco tiempo, en un ambiente escolar que está masificado, con exigencias de control y con una presión psicológica e ideológica que hace que nos ronde una forma de ver y mirar, o una manera predominante de interpretar lo que pasa, etc. Pero hay un aspecto que siempre depende de una pregunta íntima y es: yo ¿cómo vivo, cómo miro al otro, cómo vivo la relación, qué me preocupa, por dónde me muevo? (Contreras J. , 2009)

Esta idea viene a reafirmar lo que ha dicho Francisco: *“Que si Educación para la Ciudadanía la das bien es una linda asignatura, lo que pasa que casi ningún profesor la da bien la da como una hora de charlar.”*

Sujetos que valen por la asignatura que eligen.

Sabida es la tradición positivista que impregna el curriculum en la escuela; quí nos interesa ahondar no tanto en el método que propone para “hacer ciencia” basado siempre en hechos observables y medibles, en verdades pre-existentes al discurso; sino en la teoría que sostiene una mirada ingenua y a la vez tramposa de que el conocimiento describe la realidad, sin más. Esta concepción llevada al terreno de la enseñanza fundamenta todas las actividades del aula en lo observable, en la descripción, en los datos; si no se sigue esta “formula” todo lo que se hace carece de rigor científico y resulta poco serio.

Desde este paradigma la escuela se organiza en función de la “cientificidad” y no en función de las necesidades de los sujetos que acuden a ella. Y también toda asignatura que no siga este encuadre es desvalorizada y con ella la persona que opte por estudiarla.

José: Yo cogí Ciencias porque me gustaba no porque... al final es la que se supone hay que estudiar más, yo cogí Ciencias porque me gustaba Ciencias... vaya...

Saray: A mí me llamó mucho la atención una profesora que tuve el año pasado que dijo, “-: bueno no os voy a ayudar, entre comillas (entrecorilla con los dedos), como para subir nota ni voy a hacer examen de subir nota²⁴ porque en Sociales no necesitáis mucha nota para las carreras. Yo pienso cuando el doble grado Derecho, cosas así...

Almudena: Jo, no veas Derecho.

Saray: ...entonces como que favorecía a la clase que estaba de Salud o de Ciencias y a nosotros nos desfavorecía... (comentarios superpuestos)

José: Yo por ejemplo, di Ciencias en Bachillerato y todo, y estoy ahora en Magisterio, que no vea... hombre, yo el año pasado estuve en Ingeniería... pero que tampoco es difícil ni nada de eso en Bachiller (comentarios superpuestos).

Elena: Cuando estaba yo en el (...) Bachillerato los profesores se fijan en esas cosas y un poco organizan para que nosotros (...) organizáramos un teatro por el patrón del Instituto y los de Ciencias fuimos los que nos encargamos porque los de Sociales eran un desastre, no había manera de que se pusiesen de acuerdo entonces al final pues, como que los dejamos a ellos y al final todo lo tuvimos que organizar nosotros así a última hora, porque no había manera de ponernos de acuerdo, entonces siempre ha estado la rivalidad entre los de Sociales y los de Ciencias. Y al final los profesores nos decían no, dejad a los de Ciencias, no sé qué para organizar

²⁴ Se refiere a elevar la nota promedio del Bachillerato para el ingreso a la Universidad.

también cualquier excursión y estaban siempre súper “picaos”²⁵ con eso, pero entonces los profesores también... (comentarios superpuestos)

(Registro SII- GR- Anexo 1)

Las ideas que rondan en este diálogo son muchas , escucharlas impacta un poco: el mandato de la escuela es estudiar “Ciencias” dice Javier, refiriéndose a las Ciencias Naturales y Exactas; los profesores no te ayudan a mejorar tu rendimiento académico cuando se trata de las Ciencias Sociales porque esas no requieren altos rendimientos dice Saray; los alumnos que han elegido la orientación “Ciencias” en el bachillerato son más organizados para trabajar en cambio *“los de sociales eran un desastre”*. La valoración que los/as profesores/as hacen de una ciencia y la desvalorización que hacen de “la otra”, se traslada directamente al alumnado que la elige.

Será por esta razón quizás que el profesor de Educación para la Ciudadanía, al que los/as estudiantes hacían referencia anteriormente, despreciaban su propia clase.

Vale la pena pensar en esto:

El mundo real no es un contexto fijo, no es solo y principalmente el universo físico. El mundo que rodea el desarrollo del niño/a, es hoy más que nunca, una clara construcción social donde las personas, objetos, espacios y creaciones culturales, políticas o sociales adquieren un sentido peculiar, en virtud de las coordenadas sociales e históricas que determinan su configuración.

Hay múltiples realidades como hay múltiples formas de vivir y dar sentido a la vida desde las peculiaridades espaciales y temporales que rodean la vida de cada individuo y cada grupo. En definitiva, hay tantas realidades como versiones de la realidad, como representaciones subjetivas se elaboran sobre las múltiples formas de vivir. (Pérez Gómez, 1996: 68)

Entonces nos preguntamos ¿qué realidad es la que muestra la escuela?, ¿solamente una realidad estática en la que el sujeto no puede intervenir porque ya está todo

²⁵ Se refiere a que estaban siempre enojados por la situación.

hecho y dicho?. Es una manera muy sutil y poderosa de “callar la voz del sujeto” e inmovilizar sus acciones.

Siguiendo la mirada de los/as estudiantes, advertimos también otra situación que nos da la pauta de hasta dónde puede impactar en las personas la relevancia que la escuela le da a las Ciencias Naturales y Exactas.

Trinidad: *Los que van a Ciencias son los más listos y los de Letras los que no hacemos nada.*

Javier: *Sí.*

Julia: *Sí, hay mucha discriminación.*

José: *Nuestra clase éramos como la maravillosa del Instituto, vaya...*

Coord.: *¿Y quién determina eso?*

Almudena: *Los propios alumnos.*

Trinidad: *Los profesores también.*

Julia: *Los alumnos y profesores.*

Varios/as (a la vez): *Los profesores.*

Enrique: *Sobre todo los profesores.*

José: *Pero yo creo que los alumnos desde que entran, ya entran en rivalidad.*

Elena: *Mi hermana cuando (...) entró otra vez (...) a Bachillerato le pasó lo mismo...eh, no sé por qué será pero su clase no había manera de organizarla ni que saliese nada derecha y al final cuando organizó el mismo teatro; “-: hay que ver que los de Ciencia no sé qué”; y yo (se queda paralizada) me calló digo, pues yo qué sé por algo será.*

Francisco: *... esa rivalidad la hacemos nosotros porque...*

José: *...eso es lo que yo digo...*

(Registro SII- GR- Anexo 1)

El interés de un/a estudiante por una determinada rama del conocimiento científico le supone ubicarse en un “status” dentro del Instituto.

Los contenidos escolares, que mediatizan las relaciones en la escuela, son presentados por los/as profesores/as como verdades revestidas de absoluta autoridad y por tanto pueden decir lo que es y lo que no es el mundo; lo que vale la pena y lo que no; pueden “pronunciar” ciertas realidades y “callar” otras. Esta es la intención normalizadora del

conocimiento, en el sentido que lo plantea Foucault (Foucault, 1979), el SABER tiene poder de nombrar, plantea siempre la dualidad entre bueno/malo, normal/anormal, permitido/ prohibido y en el caso en particular que estamos analizando: útil/ inútil. Toda realidad que rebase esos límites se convierte en algo desajustado, desaprobado, desadaptado y sancionado.

Imaginemos cómo se sienten los sujetos frente a esta situación a la que no es lícito reaccionar por muchas razones: por no ir en contra de la “autoridad” ya que eso sería catalogado de “desobediencia” y entonces empeoraría la situación; porque lo habitual es someter el deseo a la voluntad del profesor en aras del bien común, según lo plantea éste, y porque para el alumnado no existe la más remota posibilidad de organizarse institucionalmente para reaccionar contra aquello que consideran injusto, generalmente “no hay conciencia del poder que tiene el grupo al que pertenecen”.

Entonces, lo que cabe es callar y “soportar” el monopolio de la nominación²⁶ y si acaso, dirimir las diferencias entre ello/as sin llegar jamás a enfrentarse al profesorado, al contrario “los de Ciencia se alían a él” para ir más aventajados. José lo dice con esta claridad: *“Pero yo creo que los alumnos desde que entran, ya entran en rivalidad”*, a lo que Francisco asiente: *“... esa rivalidad la hacemos nosotros porque...”*

Avanzamos en la reflexión sobre esta temática y aparecen nuevas cuestiones:

Francisco: *...porque igual que lo vemos en Bachiller los de Ciencias y los de Sociales son los más tontos, los más listos, eso lo sigo viendo ahora; yo le digo a mis amigos que estoy estudiando...*

Almudena: *Magisterio.*

Julia: *Magisterio.*

Francisco *(asiente con la cabeza): ..Magisterio, -“¿a qué, vas bien con los colores?” (imita a sus amigos)*

Saray: *Sí, eso es verdad.*

Enrique: *Pero eso en los profesores también se ve.*

Coord.: *¿Por qué será esa forma de ver la carrera de Magisterio o por qué...?*

²⁶ En el sentido que lo plantea Bourdieu (1990) como imposición oficial, explícita y pública de la visión del mundo social.

Saray: Porque en España se le da muy poco valor.

Francisco: Porque no tiene “tochos” así de grandes (marca un tamaño con los dedos, refiriéndose a los contenidos de las asignaturas)

Saray: Se le da muy poco valor a Magisterio y como que Medicina y la Ingeniería son lo mejor (abre los brazos).

José: Yo el año pasado curse Ingeniería y yo lo mejor que he vivido ha sido con Magisterio (risas)... en Ingeniería era un odio la clase, y nosotros aquí, un ordenador programando no sé qué, pintando arbolitos, tocando la flauta y yo era de los que me metía con Magisterio igual que los otros se meten ahora.

Elena: Y yo igual, yo igual, yo tengo una niña que está ya en tercero de Magisterio, cuando yo empecé la carrera, cuando empecé con Física era: - :“¿qué mucho lío con la flauta?” (imita a su compañera), o...

Julia: Es que yo creo que critica... (comentarios superpuestos)

Marta: Es que cuando yo estaba estudiando, cuando yo estudiaba Marketing y estaba amargada de la vida con las estadísticas y la contabilidad, que no veía (...) que acabara el curso; mi amiga estaba (...) – :“¿tía quedamos?, es que no tengo nada que hacer”, o, -:“mira lo que he hecho”; me mostraba una cartulina con cositas pegadas y yo miraba como diciendo: -:“¿pero bueno y esto qué es?...”

Pilar: Pero eso depende de la sociedad que juzga.

Coord.: ¿Y ahora que estás adentro qué pasa?

Marta: Vamos a ver, la gente se mete conmigo porque me he pasado a Magisterio. Pero yo no lo veo (...), la verdad es que es mucho más fácil en lo que cabe que la anterior carrera, pero sigue siendo complicado porque no es lo mismo verlo desde dentro que desde fuera. Porque ahora tú te tienes que poner en el pensamiento de ser un profesor (...) tienes que enseñar, tienes que aprender a enseñar (abre los brazos hacia adelante) y los desde fuera te ven como diciendo: -:“estás haciendo lo que ya has hecho”(...)

Saray: Sí como si estuvieras haciendo cosas de niños pequeños.

Marta: *Sí (asiente con la cabeza)*

José: *Te toman como niño chico.*

Francisco: *Es que Magisterio...*

(Registro SII- GR- Anexo 1)

Cabe aquí la reflexión que hace Bourdieu en torno a las titulaciones y cómo ellas no son más que el resultado de una “lucha por el monopolio de las clasificaciones” por el poder de nombrar.

El título profesional o escolar es un tipo de regla jurídica de percepción social, un “ser percibido” garantizado por un derecho. Es un capital simbólico institucionalizado legal (y no solo legítimo). Crecientemente inseparable al título escolar, por el hecho de que el sistema escolar tiende a representar la garantía última y única de todos los títulos profesionales, tiene en sí mismo un valor y aunque sea un “nombre común”, funciona como un “gran nombre” (el nombre de la gran familia o un nombre propio) asegura todo tipo de ganancias simbólicas (y de bienes que no se pueden adquirir directamente con dinero). Es la escasez simbólica del título en el espacio de los nombres de profesión lo que tiende a ordenar la retribución de la profesión (y no la relación entre la oferta y la demanda de una cierta forma de trabajo)(...) el título es en sí mismo una institución (como la lengua) más durable que las características intrínsecas del trabajo (...) no es el trabajo lo que determina el valor del nombre, sino que el valor institucionalizado del título sirve de instrumento de defensa y mantenimiento del valor del trabajo.

Esto significa que no se puede hacer una ciencia de las clasificaciones sin hacer una ciencia de la lucha de las clasificaciones y sin tomar en cuenta la posición que ocupan en esa lucha por el poder de conocimiento, por el poder *por* el conocimiento, por el monopolio de la violencia legítima (...) (Bourdieu, 1990: 40-41)

Ese “nombrar” de la escuela, en el caso de este grupo de estudiantes, “los de Ciencias” y “los otros” no un hecho trivial de la vida escolar, no forma parte precisamente de la

vida “folklórica”²⁷ en la escuela, aunque muchas miradas ingenuas e irresponsables quieran catalogarlo como “siempre pasó es ya una tradición entre los estudiantes rivalizar por ese tema”. Elena lo confirma, es una rivalidad que se va dando generación tras generación, primero fue el grupo de ella y ahora es el grupo de su hermana; como algo habitual que forma parte de la vida de la escuela.

Lo que ocurre es que la “folklórica” clasificación va mucho más allá del bachillerato, según lo testimonian, e impregna la “elección de la carrera” y contra esa clasificación deben luchar porque los/as afecta personalmente; ya no se trata simplemente de “nombrar una carrera universitaria” sino de nombrarlos a ellos como personas “los listos” y “los tontos”.

Podríamos completar la reflexión diciendo junto a Bourdieu:

(...) todas las estrategias simbólicas por las cuales los agentes tienden a imponer su visión de la división del mundo social y de su posición en ese mundo, pueden situarse entre dos extremos: el insulto *idiot logos* por el cual un simple particular intenta imponer su punto de vista tomando el riesgo de la reciprocidad, y la *nominación oficial*, acto de imposición simbólica que tiene para ella toda la fuerza de lo colectivo, del consenso, del sentido común, porque es operada por un mandatario del Estado, detentor del *monopolio de la violencia legítima*. (Bourdieu, 1990: 38)

Una violencia simbólica legítima detentada por la escuela cuyo/a emisario/a es el/la profesor/a ; frente a la cual “el simple particular”, el/la alumno/a, poca fuerza tiene para imponer su punto de vista y “salir” de la lista de los/as tontos/as.

Y podríamos añadir una idea más acerca de esta realidad:

El puesto que te ha asignado la vida escolar es como una sentencia de prisión con respecto a la cual poco puede hacerse. (Rudduck, 2007: 65)

Y es que de esta manera se sienten los/as estudiantes; Marta lo expresa diciendo: “(...) *la gente se mete conmigo porque me he pasado a Magisterio. Pero yo no lo veo (...), no*

²⁷ El término es utilizado de una forma irónica usando el sentido que lo planteó su creador William John Thoms en 1846 para nombrar a las “antigüedades populares”

es lo mismo verlo desde dentro que desde fuera. Porque ahora tú te tienes que poner en el pensamiento de ser un profesor (...) tienes que enseñar, tienes que aprender a enseñar (...)”.

No sirve ninguna narrativa, no sirve ninguna explicación, cuando tu voz como estudiante no está habilitada ni reconocida institucionalmente:

Cuando más analizamos la relación educador-educandos dominantes en la escuela actual, en cualquiera de sus niveles (o fuera de ella), más nos convecemos de que estas relaciones presentan un carácter especial y determinante – el de ser relaciones de naturaleza *narrativa, discursiva, disertadora*.

Narración de contenidos que por ello mismo tienden a petrificarse o a transformarse en algo inerte, sean estos valores o dimensiones empíricas de la realidad. Narración o disertación que implica un sujeto - el que narra - y objetos pacientes oyentes –los educandos.

Existe una enfermedad de la narración. La tónica de la educación es preponderantemente ésta, narrar, siempre narrar. (Freire, 2005: 51)

Asignaturas, lecturas y “nada de inquietudes”.

La educación requiere de aprendizaje, de una buena relación con la palabra escrita; con los libros, con los conocimientos; para poder abrir –en algún momento- otras inquietudes culturales y lanzar a la búsqueda de nuevos horizontes. (Nuñez, 2005: 90-91)

Adrián: *Cuando no te obligan lo haces mucho mejor todo. Yo siempre me acuerdo que tenía siempre un libro de lectura para leer en Primaria que yo me liaba²⁸ todo, jes que no me gustaban los libros que me mandaban!*

Julia: *¡Ya tío, es que mandan unos libros! (menea la cabeza)*

Adrián: *Y dices jesto es un rollo tío, esto no se lo lee nadie! (mueve una mano hacia adelante como empujando algo)*

²⁸ Se refiere a que se confundía y no entendía.

Enrique: *Y dicen que es por fomentar la lectura y dices;”-: ¿tío, cómo puedes mandar un libro así para fomentar la lectura? ¡Si es que la gente se echa a llorar cuando lo mandan!*

Francisco: *Yo en Primaria (menea la cabeza)... se han quedado con mi capacidad lectora, la verdad, ahora es cuando estoy empezando a leer pero porque elijo mis libros... pero en Primaria (risas)*

Julia: *Así cuando te dicen lo que tienes que leer es feo porque lo que tú lees no te gusta, entonces, yo por ejemplo todo lo que de pequeña identificaba con la lectura lo quitaba (mueve una mano hacia el costado como quitándose algo de encima) porque me acuerdo que los libros que me mandaban eran gordísimos y no me gustaban nada, entonces no me los leía y yo qué sé, si me hubiesen dicho; ” -: pues léete el libro que quieras pero que tiene que tener ésta... tiene que ser así de ancho” (indica un grosor con los dedos) yo qué sé, cualquier cosa, alguna serie de premisas, pues vale, pero es que mandan unos libros súper aburridos y súper plasta a niños súper pequeños, yo entiendo que no se lo lean ¡vamos!.*

Javier: *Y en Bachillerato, ¡madre mía!*

Julia: *Bueno Bachillerato eso es... (cometarios superpuestos)*

(Registro SIV- GR- Anexo 1)

Se tejen algunas ideas en este diálogo que es importante recuperar. Al comienzo Adrián dice que, *“cuando no te obligan lo haces mucho mejor todo”*. Se refiere a la lectura puntualmente como otro camino dentro de la escuela que cierra posibilidades de elección al sujeto y por tanto no le permite conectarse con sus intereses, inquietudes, deseos. El hecho de “no poder elegir” lo que quieren leer, es la condición estructurante que hace que se frustren no solamente la actividad sino ellos/as mismos en sus propósitos. Puede interpretarse en la voz de Adrián que cuando el sujeto no es considerado en el proceso educativo el propósito mismo está destinado al fracaso.

La lectura, interpretada aquí por los/as estudiantes como la imposición de leer ciertos libros en la escuela, es criticada precisamente por eso, por llevarlos/as a una

situación nada educativa y hasta incoherente con cualquier idea de estimular el gusto por ella o el placer de leer. Enrique lo sintetiza en estas palabras: *“Y dicen que es por fomentar la lectura y dices;”-: ¿tú, cómo puedes mandar un libro así para fomentar la lectura? ¡Si es que la gente se echa a llorar cuando lo mandan!*

Pero la situación pareciera ser aún más determinante según el planteo que hace Francisco: *“Yo en Primaria (meneo la cabeza)... se han quedado con mi capacidad lectora, la verdad, ahora es cuando estoy empezando a leer pero porque elijo mis libros (...).”*

La valoración que hace el alumnado está vinculada a si colabora o no en el desarrollo de sus capacidades. Resulta atinado aquí retomar la línea de pensamiento de Paulo Freire (2000) que nos plantea que leer no es un entretenimiento, ni un ejercicio de memorización mecánica, sino procurar o buscar crear la comprensión de lo leído, lo que confiere un valor fundamental a la enseñanza de la lectura y la escritura entre otras tantas dentro de la escuela.

Retomando el diálogo con los/as alumnos/as:

Coord.: *Paco ¿tú por qué dices que la Primaria se cargó tu gusto por la lectura?*

José: *Te obligan a leer libros que no entiendes.*

Francisco: *Porque te obligan a leer libros que eran súper, que no me interesaban nada, una historia de amor de una marroquí que estaba en no sé qué lado... (abre los brazos y frunce el ceño)*

José: *Un burka por amor.*

Francisco: *...ahí, y yo estaba en plan leyendo y yo decía, a mí esto no me gusta y no leías porque es que digo, no me gusta ahora yo llegué hace un año²⁹ y yo tenía en mente diciendo, ” -: a mí es que no me gusta leer, no me gusta leer” y mis amigos me decían; ” -: no, lo que pasa es que todavía no has leído nada que te guste” ; y ahora me compré un par de libros y sí, sí leo porque me gustan pero yo hace un año decía, ” -: yo no puedo leer” porque es que es verdad...*

²⁹ Se refiere a su ingreso a la Universidad.

Pilar: En mi Instituto nos mandaban los típicos, bueno en Bachillerato no, “San Manuel Bueno, mártir”; “Crónica de una muerte anunciada” y todo eso y cosas de esas, esos tipos de libros que tú dices, que “tostón”, no veas, vaya (menea la cabeza) que esto es cultura general ¿no?, pero luego los leíamos,(...) como los profesores nos machacaban un montón y hacíamos comentarios y entonces veías un poco y decías, pues mira está interesante esta historia y es cultura,(...).

Elena: Ya no solo es cultura, yo creo que de cualquier libro por muy aburrido que sea se puede sacar algo positivo.

Pilar: Se puede sacar algo sí y de ciertos libros...

Almudena: Si pero hay gente que no le gusta tanto la lectura como para seguir, seguir, seguir (hace un molinillo con una mano)

José: Yo creo que en Primaria si quieres ir cogiendo la lectura, que cada uno se lea el libro que quiere porque es que...

Almudena: Claro y después hace un resumen o lo que sea.

José: ...porque si tú te lees un libro que te han mandado obligatoriamente a toda la clase y a ti no te gusta, tú al final como es la primera vez que lees vas acabar odiando la lectura porque por ejemplo a mí empezaron a mandarme libros de, una zaga entera de... para Primaria que a mí no me gustaba ninguno y después años más tarde empecé a leerme libros por mi cuenta, empecé a leerme Harry Potter y me encantaba Harry Potter y empecé a leer ya ahí, pero a mí al principio no me gustaba leer porque es que me mandaron esos libros que no sé empezaba a leerlos y me aburría ...

Almudena: Siempre mandan los mismos libros.

(Registro SIV- GR- Anexo 1)

La crítica a este tipo de propuesta de lectura está centrada, como mencionábamos, en la imposición como postura pedagógica que impide cualquier proceso de desarrollo personal . José plantea : “Te obligan a leer libros que no entiendes.” Y luego agrega: “(...) porque si tú te lees un libro que te han mandado obligatoriamente a toda la clase

y a ti no te gusta, tú al final como es la primera vez que lees vas acabar odiando la lectura (...)”

En relación a esto el pensamiento freiriano nos da algunas herramientas para reflexionar:

“(...) la ordinalidad antecede a la grafía, pero la trae en sí desde el primer momento en que los seres humanos se volvieron capaces de ir expresándose a través de símbolos que decían algo de sus sueños, de sus miedos, de su experiencia social, de sus esperanzas y de sus prácticas.” (Freire, 2000: 40)

Quizás muchos de esos sueños, miedos, experiencias, esperanzas y prácticas son las que no encuentran los/as estudiantes en las lecturas que el profesorado les propone. Es una manera de expresar que no se encuentran con ellos/as mismos, no hay nada en aquella escritura a lo que puedan unirse, con lo que puedan identificarse.

Porque además como también lo plantea Freire (2000) a la lectura que se propone en la escuela le antecede “una lectura anterior del mundo”; cuando las personas asisten a la escuela ya tienen una cosmovisión desde la cual interpretan su propia existencia y el mundo que las rodea; esto debe ser tenido en cuenta por cualquier educador que pretenda llevar adelante un verdadero proceso educativo.

Ellos/as tienen ideas de cómo se puede mejorar esta situación si la escuela los/as tuviera en cuenta:

Elena: *Yo es que creo que se debería de hacer, poner por ejemplo una lista de libros para poder, ya no censurar sino controlar un poco lo que leen los niños porque a lo mejor no está adaptado para esa edad, una lista de libros y que de esa lista pue puedan elegir los libros que quieran leerse o los que les parezcan más interesantes o el que quieran, vaya.*

Adrián: *Creo que habría que hablar con los padres porque si el padre va con el niño, el niño va viendo ; ” -: este libro” y dice, bueno; ” -: éste si o éste no” (imitando al padre) (...) porque si lo estás obligando, lo acabas al final “emperrando”; a nosotros nos pusieron uno para niños y otro para niñas ; el mío se llamaba “Locos por el fútbol” y a mí no me gustaba el fútbol y yo decía ¿por qué me tengo que leer esta “leche” que no ...? (risas) si a mí me gusta la jota (risas)*

Francisco: ¡Qué gracia! (risas)

Elena: Pero es que ya no solo eso, una lista de libros, pues sí, el padre podría orientarlo también (...) porque (...) a lo mejor el padre no tiene por qué conocer al niño , pero también si está adaptado a ese niño porque yo no me acuerdo , creo que fue en quinto de Primaria que empecé a leer “La casa de los espíritus” (...) porque me dijeron léete un libro y empecé a leerme ese y yo no entendía el libro, entonces pues me leí medio libro y yo no me enteraba de lo que estaba leyendo, entonces mi madre ya cuando me vio, me dice; ” -: no, pues mira léete mejor este o léete este otro” (imitando a su madre)

Almudena: Claro si te aconsejan... (comentarios superpuestos)

(Registro SIV- GR- Anexo 1)

La posibilidad de elegir ayudados/as por los padres o las madres es la forma que encuentran de acertar con sus inclinaciones e intereses lectores. Es importante tomar en cuenta que ellos/as ven necesario el acompañamiento de un adulto para orientarlos en las elecciones, no rechazan para nada este apoyo, al contrario, lo valoran .

Profesor/a , conocimiento y desarrollo personal.

Rudduck (2007) sostiene que el profesor constituye una influencia clave en el aprendizaje.

Julia: A mi había días que me daba coraje faltar porque me gustaba esa asignatura por ejemplo historia o dibujo técnico, a mí es que me encanta entonces, cuando por ejemplo tocaba puente algún día que había esas dos asignaturas me daba mucho coraje porque yo quería ir y otros días la verdad es que me alegraba que hubiese puente o fiesta porque hay asignaturas que es que, más que nada por los profesores que no (menean la cabeza)... no...

Elena: Pero también, la asignatura la hace mucho el profesor.

Almudena: Sí.

Elena: Porque yo tenía mi profesor de sexto, de Conocimiento (se refiere a Conocimiento del Medio), yo es que se me pasaba la clase rapidísimo y al final del curso cuando me dio las notas, me dio el título provisional (entrecorriendo con las manos) de Primaria, me dice ahora que las batallitas te las cuente tu padre, porque se me notaba sin embargo; cuando llegué a primero de ESO y me dio Historia el que me daba Plástica y que me daba música (risas) o sea que...

Marta: Lo mismo es (risas)(...)

José: A mí me pasaba lo que a ella (señala a Julia) pero con Educación Física yo veía que había o puente o algo y yo veía que no había Educación Física y me agobiaba... (risas)

Enrique: Por un día que vamos a faltar y te quedas sin Educación Física (comentarios superpuestos)

Julia: Sí, sí...

(Registro SI- GR- Anexo 1)

Elena habla de que a la asignatura “la hace mucho el profesor” y que vinculada a esa manera de hacer va el interés de ellos/as por la asignatura. Es interesante que nos centremos en esta idea a partir de la cual surgen algunos interrogantes ¿entonces no es el interés por el contenido escolar lo que moviliza al alumnado?, ¿qué es lo que verdaderamente lo moviliza?, ¿es el vínculo que establecen con el profesorado más allá de la asignatura lo que permite que el/la alumno/a aprenda?

Coord. :(...). Bueno ustedes dicen que han tenido profesores que han sido todo lo negativo, para lo malo ¿qué es eso?... ¿qué es un profesor “para lo malo”?

Enrique: Que no son de la clase, que llegan, sueltan el rollo, cogen la puerta y se van...

Saray: O que no saben explicar bien, vaya... les da igual.

Javier: Poca implicación.

(Registro SII- GR- Anexo 1)

Si abordáramos la enseñanza en los términos que lo propone Martínez Boom (2005) como aquello que acontece en el aula, entendiendo que lo que acontece no es el acontecimiento en sí porque éste no se queda allí sino que pasa pero no se agota. Podríamos pensar que si bien en el acto de enseñar la relación es básicamente comunicativa, bilateral (maestro-alumno), lineal (enseñanza-aprendizaje; enseñanza-lenguaje) las dimensiones son mucho más complejas. Evidencia de ello es lo que nos dice Enrique cuando se refiere a los/as profesores/as :” *Que no son de la clase, que llegan, sueltan el rollo, cogen la puerta y se van...*”. Esta idea puede interpretarse de la siguiente manera, un/a profesor/a que “no se siente parte del grupo de aprendizaje” que no se vincula con él, es un/a profesor/a imposibilitado de enseñar. Saray lo confirma cuando dice: “*O que no saben explicar bien, vaya... les da igual*”. El sentido de ese “le da igual” estaría vinculado a “no enseña, no porque no sabe la asignatura sino porque no tiene interés en el alumnado”. Es como negarse a transmitir la cultura, negarse a “darles un lugar” dentro del ámbito social, no solamente de la escuela. tomando la idea de complejidad de la dimensión de enseñanza y retomando las reflexiones de los/as estudiantes, podríamos pensar que el proceso de enseñanza es precisamente eso un acontecimiento complejo de saber y de poder. (Martínez Boom, 2005: 168) Es decir, aquí los/as alumnos/as hablan, desde el lugar que se les ha asigando desde el lenguaje y desde el saber como lo plantea (Foucault, 1979).

Javier: *Yo tenía Historia de dos a tres un viernes (se coge la cabeza con las manos, risas)... eso era mortal porque encima el profesor, es que se sentaba daba su discurso y se iba, eso era (se duerme sobre la mesa, risas)... yo siempre decía tengo que hacer algo (busca con las manos), me ponía a pintar...; “-:No pinte, no pinte, ¡Eh! (con cara de enojado imita al profesor, risas). Es que qué hago para estar despierto, es que ...*

Elena: *A mí en primero de ESO me tocó un profesor, el mismo para Sociales, para Plástica y para Música, y llegaba (se ríe no puede hablar).... Y tenía un tono de voz tan bajito que se había llevado un... hasta un micrófono a la clase, se sentaba así (agacha la cabeza) y hablaba; ya fuese Plástica, Sociales o Música, se sentaba hablaba, cuando terminaba la hora cogía y se iba...*

José: Lo del micrófono, tenía yo uno de Lengua, de Literatura en primero de la ESO que era así... porque era famoso porque hace poemas en Ronda³⁰ y eso, iba así con su micrófono aquí (se pasa la mano por el cuello) y cuando se ponía con los poemas se lo enganchaba, se ponía a leer poemas y se enteraban todas las clases de allí del secundario... (risas) eso era típico, vaya...

Victoria: A mí me pasaba en primero de Bachillerato que teníamos Filosofía a las cuatro de la tarde los viernes y la profesora con una voz súper monótona y la clase se nos hacía eterna... y luego de cuatro a cinco, pues a lo mejor nos ponían Historia después de Filosofía era imposible estar atento y más que nada porque la de Historia nos obligaba.... (risas)

(Registro SII- GR- Anexo 1)

El tersimonio de los/as estudiantes habla de un profesorado que “da su discurso” y se retira, un discurso centrado en los contenidos de la asignatura como tradicionalmente se ha entendido la enseñanza , “una cultura de la enseñanza” que no consiste solamente en “transmitir la cultura” :

(...) la enseñanza ha tomado la vía del aprendizaje, la vía del conocimiento, en definitiva , la vía de la economía del pensamiento, vía que desde el siglo XVIII la ha constituido en instrumento privilegiado del poder; por medio de la enseñanza y en dirección al aprendizaje, se ha normalizado, se ha disciplinado, se ha clasificado y distribuido. (Martínez Boom, 2005: 169)

A lo que agregaríamos, retomando el discurso de los/as estudiantes, que se los/as ha suprimido de la escena educativa como sujetos para ubicarlos en el lugar de objetos casi invisibles y mudos.

Otra manera manera de vincularse con el profesorado está mediatizada por el miedo como recurso para imponer e imponerse en el grupo de aprendizaje.

Marta: Yo tenía una profesora en segundo de Bachillerato que (duda)... bueno, en primero de Bachillerato (...) que era un amor, entonces como que nadie le tenía respeto porque era tan buena que es que... ay! Ay! (se tira

³⁰ Ronda es una ciudad española perteneciente a la Comunidad Autónoma de Andalucía, situada al noroeste de la provincia de Málaga, capital de la comarca de la Serranía de Ronda. <http://www.turismoderonda.es/>

hacia atrás) se ponía así, en plan, nos pillaba hablando y no nos regañaba, pero nos explicaba súper bien, nos enterábamos . Luego llega en segundo, porque ella se jubiló (risas), y llegó en segundo una mujer que el primer día ya, todo el mundo se quedaba así (se queda inmóvil) como diciendo... ¿esto?, ¿dónde está mi profesora del año pasado?, sabes... eh! , súper seria, súper joven; y luego nos dijo el primer día ya, que ella tenía una cátedra, que ella no sé qué, no sé cuánto. Tenía no sé cuántos mil títulos, entonces nosotros nos quedamos así (pone cara de asombro) y cuando nos vio el nivel que teníamos... eh!, nos llamó de tontos para arriba, como diciendo ¿en serio no sabéis eso? , y todos los días (...) no estaba pasando por el pasillo cuando estábamos todos sentados así (se queda inmóvil, risas) ish, sh, sh! (mueves las manos sobre la mesa). Y cuando nos tocaba salir a la pizarra a hacer una frase... es que yo no paso (levanta la mano emulado escribir en la pizarra con cara de miedo, risas)... ¿hasta aquí “sujeto”? (pregunta con voz temblorosa, risas)... no, no (simula que borra la pizarra con miedo, risas). Y el de la primera fila (habla en voz baja como pasando un secreto)...-: ¿tienes alguna duda?” (imita a la profesora)... y yo: no (alumna); porque era “acojonamiento”³¹ puro y duro, porque no era normal, no era normal lo que pasamos con esa profesora. Pero aprendimos, con esa profesora, con el miedo que teníamos encima aprendimos el triple... por lo menos yo (risas).

(Registro SII- GR- Anexo 1)

³¹ Se refiere a replegarse por el miedo.

CAPÍTULO 3

¿Y... QUÉ ESPERA LA ESCUELA?

Del aprendizaje y la valoración del sujeto.

El maestro, quiera o no, encarna la norma. No puede orientar a sus alumnos en su trabajo y en sus aprendizajes sin formular, implícita o explícitamente, juicio de valor. Es difícil imaginar una acción pedagógica que no origine algún tipo de jerarquía informal. Solo una enseñanza individualizada en grado extremo podría evitarlo; y eso, siempre que excluyera toda relación directa entre los alumnos. (Perrenoud, 1990: 16)

Coord.: *¿Y cómo se sentían en ese momento en que parecía que todos llegaban y lo resolvían, como en el caso de Elena que dice: - bueno yo le mostraba el trabajo al profesor y sabía que yo trabajaba”; ¿y el que no podían mostrar nada?, ¿qué pasa con el que no podía mostrar nada?*

Almudena: *Bueno, a mi mucho no me afectaba, la verdad.*

Coord.: *¿Por qué no te afectaba?*

Almudena: *A ver a lo mejor yo no terminaba lo de Matemática pero en otra asignatura, pues terminaba yo otra cosa ¿sabes? Pero es que en Matemática...*

Coord.: *¿Y en Matemáticas eso de no poder llegar a tiempo te afectaba de algún modo o no?*

Almudena: *Hombre, me afectaba en la nota pero como persona y eso no, la verdad, me daba igual (comentarios superpuestos, risas).*

Pilar: *A mí sí me afectaba.*

Saray: *A mí sí, a mí me afectaba bastante; a mi claro, le decía a lo mejor al profesor que no me había dado el tiempo a hacerlo todavía y decía; “-: bueno tienes que darte más prisa”, pero es que era imposible no ...(mueve*

una mano sobre otra haciendo una rueda)

Pilar: A mí me daba total impotencia , mis amigas a lo mejor Matemáticas lo pillaban al vuelo (hace un chasquido con los dedos) una explicación del profesor y tenían “notazas”³² y yo a lo mejor, con otra amiga también que éramos un poquillo más atrasadas de decir que nos cuesta más y: -“¿por qué no puedo entender yo a la misma vez que mi amiga?”, no , hay algo diferente (tuerce la mano hacia adelante), te diferencian, no sé.

Coord.: ¿Y a ti Adrián qué te pasaba?

Adrián: Yo me sentía también muy mal.

Coord.: ¿Compartís la sensación?

Adrián: Sí, me pasaba lo mismo.

Coord.: ¿Y cómo lo resolvían a eso?

Enrique: Yo sí que era de los que acababa rápido, es más yo era el primero de mi clase en hacer los exámenes, los deberes y a mi mis compañeros me decías;“-: Quique cuando lo acabes, avísame que me empiece yo a dar más prisa” (imita a sus compañeros), yo se lo decía y me quedaba callado, no se lo decía al profesor; porque entre que yo acababa y que acababa el siguiente siempre había un trecho, entonces me esperaba y cuando acababa el siguiente lo entregaba yo antes que él y ya está, entonces les dejaba algo más de tiempo a mis compañeros (risas). Además el que era, el que era mi mejor amigo del Instituto era el típico que las Matemáticas, estaba súper cerrado con ellas tenía una mente muy mala en cuanto a las Matemáticas y yo siempre estaba diciéndole:“-no, pues mira esto lo puedes hacer así y así”; era como su profesor particular, pero...

Marta: Sin cobrar (sonríe)

Enrique: Sí (sonríe)

(Registro SII- GR- Anexo 1)

En este diálogo se deja entrever que el aprendizaje es en cierto modo “una evidencia” de poseer algo que “tiene un valor” otorgado por el/la profesor/a. Pero el valor según

³² Se refiere a notas muy altas.

el relato de los/as estudiantes no recae precisamente sobre el producto que pueda mostrarse sino sobre la persona que es capaz de hacerlo Ellos/as se sienten afectados cuando no logran conseguir “algo” y la responsabilidad recae directamente sobre ellos/as, Saray lo explica: “(...) *le decía a lo mejor al profesor que no me había dado el tiempo a hacerlo todavía y decía; “-: bueno tienes que darte más prisa”, pero es que era imposible no...*”. Encontrarse frente a una situación en la que debe conseguir algo pero no tiene la más mínima posibilidad de lograrlo porque sabe que su tiempo para aprender no es el que espera el/la profesor/a hace que se sienta “bastante afectada”. Por su parte Pilar expresa que ella se sentía impotente porque el hecho de no ser tan hábil para las matemáticas generaba una situación de exclusión y desigualdad que hoy la lleva a pensar que, “ (...) *hay algo diferente (...), te diferencian, no sé.*” Ella percibe un límite, que no puede atravesar para entrar en el terreno de “los/as iguales”. Adrián agrega que él se sentía también muy mal y Enrique que “consegua la evidencia con rapidez” pero prefería no decírselo al profesor para no perjudicar a sus compañeros/as.

Es claro que el sujeto en esta situación queda completamente relegado, se prioriza una cierta intención de “fabricarlo” acumulando una serie de elementos, saberes y conocimientos que se transmiten a partir de las disciplinas escolares que constituyen una especie de montaje esperando que los sujetos salgan a imagen y semejanza de lo que el “enseñante” dispone. El resultado es un sujeto fragmentado que necesitaría una “chispa de vida” que venga a ligarlo y darle animación (Meirieu, 1998). Podríamos pensar que esta fragmentación es lo que les provoca malestar. Si el sujeto necesita manipular más largo tiempo para poder abstraer, eso no es un problema del/la profesor/a, sino que es un problema del que “aprende”, Pilar lo deja claro cuando se cuestiona: -“*¿por qué no puedo entender yo a la misma vez que mi amiga?*”; pero su cuestionamiento no tiene lugar en este proceso porque no es escuchada.

Adrián: *Por mi parte competían, al contrario (hace un molinillo con su mano) ponían como, no sé, en plan como si fuéramos tontos...*

Francisco: *A mí me daba coraje³³ siempre...*

Enrique: *Eso pasa siempre...*

Coord.: *¿Competían en qué sentido Adrián? ¿cómo se daba?*

³³ Con esta expresión manifiesta que le daba cierta impotencia.

Francisco: Mal... (risas) (...)

Adrián: Nada, que los niños era como que terminaban antes, se lo daban y era como en plan repelente vaya...yo, yo, yo lo he hecho... no sé qué. Y tú te quedabas como diciendo; “-: mierda, soy tonto”. (risas)

Enrique: Eso ya en Bachillerato, es cuando lo hacen, “ufff” no veas (menea la cabeza)

Saray: Vaya... eso es horrible ¿no?

Adrián: Yo desde Primaria vaya, eso era en Primaria así.

Coord.: ¿Y qué ibas a decir Francisco?

Francisco: Que yo eso lo viví porque siempre era el primero que acababa entonces siempre era, uno quedaba bien y los demás parece que no habían hecho nada y daba coraje porque tú también estabas haciéndolo y en cambio si no lo habías terminado igual o no te había dado el tiempo pero también toda la clase estaba haciéndolo. Pero solo era uno el que se echaba todas las flores ¿sabes? (risas), eso no es nada bueno.

(Registro SII- GR- Anexo 1)

Tiene un alto contenido crítico este planteo que hacen los/as estudiantes ,es decir todos aquellos/as que pueden adaptarse a las exigencias del sistema escolar, a sus tiempos que son los tiempos marcados/as por el/la profesor/a, pueden considerarse “normales” y hasta exitosos/as. El conflicto lo tienen aquellos/as que no lo logran. La presunta científicidad de la escuela clasifica a los alumnos en normales y “niño problema”; (Fernández Enguita, 1990) . Adrián lo expresa con claridad:” Y tú te quedabas como diciendo; “-: (...), soy tonto”.

Elena: Es que depende de la persona porque por ejemplo yo no me veía más capaz de sacarme las Matemáticas que Sociales, porque por ejemplo a mí todo esto de Estadística y control de variables a mí que (menea la cabeza)

Saray: Yo sin embargo me sacaba buena nota sin apenas estudiar Matemáticas.

Elena: Ya ves.

(Registro SIII- GR- Anexo 1)

Ellos/as se atribuyen la responsabilidad de ser “capaces” o “incapaces” sin advertir que en realidad es una clasificación que el sistema escolar ha obrado sobre ellos/as, primero, mucho antes que lo advirtieran. Pues de eso se trata precisamente la socialización de sustituir los mecanismos externos de control por unos internos para que los individuos hagan lo que tienen que hacer, convirtiendo la cultura que los rodea en algo propio que está relacionado con su lugar en la sociedad presente o previsto (Fernández Enguita, 1990). En este caso los/as estudiantes construyen una valoración sobre si mismos/as que podríamos interpretar como poco legítima, ellos/as ya se atribuyen un lugar dentro del sistema educativo ; capaces: los/as que logran resolver a toda prisa las actividades que proponen los/as profesores/as en cualquiera de las asignaturas; incapaces: los/as que no lo logran.

En ningún momento ha mediado una reflexión, que de lugar al sujeto, un espacio para pensar y pensarse en relación por ejemplo, a si las dificultades de aprendizaje de determinados contenidos escolares estan vinculadas a la complejidad de los contenidos en si, a una especial dificultad de ellos/as, al tipo de propuesta pedagógica en el que han tomado contacto con esos contenidos o a otra causa. Porque ésta no es una cuestión menor, a resultas de este proceso, los sujetos terminan valorándose a sí mismos/as, trazando en cierta manera su futuro y como lo planteábamos antes cuando citábamos el análisis de Fernández Enguita (1990), su lugar en la sociedad, diríamos que hasta “encasillado” : militares-disciplinados; artistas-creativos; pobres-resignados; estudiantes-aplicados. Frente a semejante avance del sistema educativo los sujetos quedan replegados sin posibilidad siquiera de pensar si el camino que van escogiendo tiene alguna vinculación con ellos/as mismos o está totalmente alejado de lo que verdaderamente son y desean.

Javier: *Es que no compares Biología, es que la verdad, es más chungo³⁴...*

Marta: *Sí.*

Javier: *La verdad que... (apoya un codo sobre la mesa y la cabeza sobre ese brazo) a mí me parece más fácil, la verdad...(.)*

Javier: *Yo por comparaciones, las ciencias³⁵ son más difíciles...*

Adrián: *Yo creo que por la capacidad de concentración que las personas*

³⁴ Refiere a que es más complicado.

³⁵ Refiere a las ciencias naturales.

de números tienen no sé otro tipo de concentración más clara...

Saray: *Ciencias es como más abstractas todas las asignaturas.*

Enrique: *Yo hubiera sido incapaz de sacarme eso seguro, yo hubiera sido incapaz.*

Adrián: *Sociales es como más de memoria, más de recordar, de pensar; pero los números tienes que tenerlo claro o no te salen...*

Saray: *Es blanco o negro.*

Enrique: *Habría sido incapaz.*

Julia: *Y también es suerte.*

Coord.: *¿Por qué suerte? (mira a Julia)*

Julia: *Te lo puedes saber pero puedes tener un mal día o que se te cruce yo qué sé un símbolo o un signo lo que sea y ya... (hace un molinillo con las manos, comentarios superpuestos)*

Almudena: *Pero igual que puedes tener un mal día en Sociales y quedarte en blanco.*

Julia: *Por supuesto.*

Marta: *Y también depende del profesor, cómo te de clases el profesor y te inculque (...) "-: no te preocupes que esto tú te lo sacas" (imita al profesor), no sé qué no sé cuánto.(...) yo tenía una profesora en Economía que a lo mejor el primer año (...) llegué sin saber lo que era y no me gustaba, porque el primer año de Economía es más feo, es más teórico y me lo saqué con un siete y el año siguiente era más práctica, la profesora además medio loca (lo dice en voz baja y sonriendo) entonces empezaba; " -: !que vosotros podéis, que vosotros podéis" (imita a la profesora) , entonces nos machacó, nos machacó y en Selectividad yo saqué muy buena nota en Economía y yo creía que no me gustaba y me gustaba al final.*

(Registro SIV- GR- Anexo 1)

El lograrlo o no en relación a las ciencias Sociales o Exactas lo atribuyen a las características epistemológicas de las ciencias en sí pero también a otros factores como por ejemplo "tener un mal día" o el "cómo te de clases el profesor". Es decir, en la

mirada de los/as estudiantes, siempre está presente el sujeto con sus peculiaridades y sus circunstancias, siempre .

Adrián: *No a veces te pueden servir, se te quedan montón de cosas ahí pero se te pueden quedar de mil maneras; te pueden explicar a lo mejor la revolución Francesa y no te enteras doscientas veces pero si una, el profesor hace un teatrillo o lo que fuera contigo, a ti no se te olvida a ti se te queda para siempre, porque tú has hecho un teatro y has experimentado cosas... (comentarios superpuestos)*

Pilar: *Sí, mi profesora de filosofía nos contaba la vida de los autores y por qué pensaban así y su vida personal, y era gracioso porque aparte de los métodos y todas esas cosas teóricas, nos contaba cosas así como que te llamaba la atención y a lo mejor...*

Almudena: *Y a lo mejor un lenguaje más coloquial...*

Pilar: *Sí un poco más coloquial, entonces; “-¡mira este Kant se levantaba no sé cuánto a la mañana!”...*

Adrián: *Y se ponían disfrazados por ejemplo todo el mundo de época y esas cosas...*

Pilar: *Sí y luego por tontería se te quedaban esas cosas, pues ahora se yo que Kant, pues hacía eso, yo qué sé... y eran cosas interesantes.*

Francisco: *Si es verdad,(...) yo tenía un profesor de Lengua que le encantaban cosas de cámara, de hacer vídeo; entonces para a lo mejor refranes de Mio Cid y eso , pues en vez de leerlos en tu casa y después hacerte un examen o algo pues dijo ;” -: venga, ahora vais a buscarlos en internet y los vais a cantar y lo vais a grabar cantando el Mío Cid como queráis” (imitando al profesor, risas), y está súper guay³⁶ . Toda la clase se puso a cantarle y en plan, algunos eran súper “chorradas”³⁷ y otras eran... y estaba súper gracioso ¿sabes? y yo ahora me acuerdo y estoy encantado de que haya sido así ¿sabes? (risas). Y yo que sé, hacer vídeo de muchos*

³⁶ Se refiere a que está muy bien.

³⁷ Se refiere a que eran poco elaboradas, sin demasiado valor.

refranes, los “haiku”³⁸ y eso, de que eran unos poemas y hacías poemas tú, está súper chulo³⁹. Y así he aprendido una pila de cosas de Lengua que después llegue a segundo y era (...); -:“venga, vamos a leer tal libro” (imitando al profesor) y (...) y no aprendía nada.

(Registro SIII- GR- Anexo 1)

Lo que proponen es que las propuestas del aula se centren más en las personas y no en los contenidos o las actividades sin sentido; porque cuando han podido vivenciar una propuesta diferente que no consiste solamente en “venga vamos a leer el libro” como lo plantea Francisco sino en “hacer un teatrillo o lo que fuera contigo” como lo plantea Adrián; la vida en las aulas tiene un cambio cualitativo que ellos/as saben valorar porque los/as incluye.

No se trata de hacer una propuesta integrada de conocimientos en el aula:

Es preciso transformar la vida del aula y de la escuela de modo que puedan vivenciarse prácticas sociales e intercambios académicos que induzcan a la solidaridad, la colaboración, la experimentación compartida, así como a otro tipo de relaciones con el conocimiento y la cultura que estimulen la búsqueda, el contraste, la crítica, la iniciativa y la creación. (...) una escuela y un aula donde pueda experimentarse el contraste abierto de pareceres y la participación real de todos en la determinación efectiva de las formas de vivir (...). (Pérez Gómez, 1996: 32).

A esa transformación hacen referencia cuando hablan concretamente del significado que tiene **para ellos/as** aprender:

Coord.: ¿Y entonces que sería aprender de verdad?

Enrique: Aprender cosas que nos vayan a ser útiles. (comentarios superpuestos)

Trinidad: Combinar más la teoría con la práctica. (comentarios superpuestos)

Saray: Pero siendo dinámico.(comentarios superpuestos)

Francisco: De una forma dinámica.(comentarios superpuestos)

³⁸ Tipo de poesía japonesa breve que se basa en el asombro y la emoción que produce en el poeta la contemplación de la naturaleza.

³⁹ Se refiere a que es muy bonito.

Coord.: (...) vamos a escucharnos.

Enrique: Aprender cosas que nos vayan a ser útiles y aprenderlas de forma que no sea solo, me las aprendo para dejarlas en el examen y se acabó.

Pilar: Claro.

Coord.: ¿Tú que decías Trini?

Trinidad: Combinar la teoría, porque ¡hombre! Algo hay que memorizarlo no... pero combinarlo con la práctica por ejemplo como vivirlo (sacude las manos contra el pecho) lo que te vas a estudiar para que luego cuando estés estudiando sepas de lo que, lo que estás memorizando.

Coord.: Saray.

Saray: Que no sea todo teórico, un profesor escribiendo en la pizarra y tu sentado sino que eso, con teatro y cosas así, que aunque sean teóricas, pues que el alumno después... te lo lees al tema y te acuerdas, eso es seguro, vaya.

Adrián: Yo en las clases de Historia como hacía dibujitos pues yo cuando estudiaba Historia era con los dibujitos, entonces terminaba de hacer dibujitos; yo estudio en una hoja, estoy leyendo pero cuando termino me miro en el dibujo y me acuerdo de todo. Cosas de ese tipo por ejemplo.

Coord.: Una manera de tomar apuntes.

Adrián: Sí.

Francisco: Yo igual, en Matemáticas una vez nos llevaron fuera a la calle pues estaban dando no sé qué de la supresión de signos no sé qué, se supone que eso está por ahí en la naturaleza, bueno pues nos llevaron a la calle y empezamos a buscar cosas que lo tenían, y yo me acuerdo de eso por eso sino no me acordaría. Después he dado mil cosas en Matemáticas sobre el papel, que después eso no me ha servido para nada. Pero de eso me acuerdo porque lo hicimos de una manera diferente, dinámica, que todo el mundo salió a la calle, nos divertimos, nos reímos y al final se te quedan esas cosas ¿no? a mí por lo menos.

(Registro SIII- GR- Anexo 1)

Evidentemente, no existe verdadero aprendizaje si no se incluye al sujeto que aprende. Lo que aquí plantean los/as estudiantes es lo mismo que plantea Meirieu cuando hace referencia a la tercera revolución copernicana en pedagogía :

“(…) aceptar que la transmisión de saberes y conocimientos no se realiza nunca de modo mecánico y no puede consebirse en forma de una duplicación de idénticos como la que va implícita en muchas formas de enseñanza . Supone una reconstrucción, por parte del sujeto, de saberes y conocimientos que ha de inscribir en un proyecto y de los que ha de percibir en qué contribuyen a su desarrollo.” (Meirieu, 1998: 77)

Ellos/as aprecian aquellas experiencias de aprendizaje en que han podido resignificar lo aprendido y según sus testimonios son aprendizajes que perduran en sus historias de vida, porque les han permitido un lugar como sujetos.

Marta: *Y también hay veces que ellos mismos te dicen;” -: Mira, yo sé que esto es un rollo⁴⁰, pero yo me lo aprendí de esta manera y se me quedó, y se los voy a enseñar de esa manera que yo me lo aprendí, y a lo mejor esa manera a ti te viene bien” (imitando al profesor). Y te está enseñando lo mismo pero de una ... a lo mejor, mira mi profesora de Sociales nos contaba la historia de los reyes (levanta una mano) , nos trajo un día fotos de que había estado en Versalles, dice; ”-:mira la cama donde estaba no sé qué no sé cuánto” (señala con el dedo imitando a la profesora), y ella estaba todo el día de cachondeo con la gracia de, ” -: pues éste se lío con éste luego se casó con éste y luego decía que bebía no sé qué” (imitando a la profesora); entonces tú estabas todo el rato así (apoya el codo sobre la mesa sosteniendo la cabeza) y decís es que es una novela y entonces te quedabas así (en la posición mencionada) y luego te acordabas (se toca las sienes con los dedos índices) , es verdad no sé qué (simula escribir sobre la mesa) y entonces tú lo explicabas así... y la profesora simplemente explicándote el tema se te quedaba. No en plan;-:”pues la historia sí, ella se casó con él tuvo un hijo y después sucedió, sucedió, sucedió” (hace un molinillo con las manos) (...); y todos “ah” (con cara de susto). Es más fácil que te lo explique de una manera que te llegue a que te lo lean y digan*

⁴⁰ Se refiere a que es complicado y difícil.

estúdiatelo.

Elena: *Yo creo que también depende de la persona cómo comunique, mi profesora de Historia de segundo de Bachillerato era que llegaba y soltaba su rollo, pero lo soltaba de una manera que nos tenía a todos así (queda inmóvil y con los ojos bien abiertos) embobados mirándola y era lo que ponían los apuntes es que era igual, lo contaba de la misma manera pero algo tenía o algo hacía que nos tenía a toda la clase pendiente de ella y no contaba nada extraño de, éste se lío con éste (sonríe con Marta) , sino... (...)*

Pilar: *Mi profesor de Economía nos ponía casos prácticos de empresas, los cogía de ejemplos pues reales,...) y la verdad que nos llevamos muy bien con él; era muy gracioso y siempre estábamos en un buen ambiente en la clase y además eso que nunca decíamos;”-: uy no... tengo ganas de dar Economía” , siempre decías; ” -: ay, pues ahora viene Economía” porque teníamos el profesor ese. Si a lo mejor nos hubiera dado otro profesor, pues diríamos; -:”¡uy, qué rollo!”.*

(Registro SIII- GR- Anexo 1)

Rudduck (2007) destaca en sus análisis que los alumnos valoran la forma en que los profesores los tratan y cómo les enseñan, son capaces de ver las cosas desde el punto de vista del profesor y son capaces de valorarlos reconociéndolos como humanos, accesibles, fiables y coherentes; respetuoso y sensibles con respecto a sus dificultades de aprendizaje. También pueden reconocerlos profesionalmente competentes y expertos en la materia.

En sus relatos los/as estudiantes rescatan como una actitud muy positiva que los/as profesores/as dirijan sus discursos a ellos/as , les hagan participar de la historia, de los problemas de la realidad circundante, les hagan vivir de alguna manera aquello que aprenden. Toman una clara postura a favor de la dialogicidad que los incluye y se resisten a ese modelo de educación disertadora cuya característica es la “sonoridad” de la palabra y no su fuerza transformadora, aprecian ese impulso inicial conciliador

que supera la contradicción educador-educando de tal manera que ambos se hacen simultáneamente educadores y educandos. (Freire, 2005)

Del esfuerzo y su reconocimiento.

Una de las primeras lecciones que debe aprender un niño es el modo de cumplir con los deseos de los otros. Poco después de advertir en qué mundo se halla, el recién nacido se hace consciente de uno de los rasgos principales de este mundo: la autoridad del adulto.(...) la autoridad de los padres se complementa gradualmente con el control de los profesores, el segundo grupo más importante de adultos en su vida. (Jackson, 1992: 68)

Algo de esta mirada aparece en las reflexiones grupales :

Julia: *Y aparte pienso que muchos profesores eran muyyyy , no que “pasasen la mano”⁴¹, bueno sí ... a ver, Almu y yo siempre nos hemos llevado bien con los profesores somos muy sociables con ellos y tal, vamos le tenemos mucho cariño y el caso es que si nosotros por ejemplo suspendíamos sabíamos que en cierto modo nos iban a aprobar pero porque les caíamos bien, por pena (se ríen) porque les caemos bien... (le interrumpe Almudena)*

Almudena: *(mirando a Julia). No, no era por pena, porque yo siempre he estado muy bien en el colegio... (ríe y se ríen todos)*

Julia: *Bueno...vamos a ver, te pasarían la mano mucho más fácilmente que a otro compañero con el que no se llevan porque saben que somos buenas personas por así decirlo, porque se dejan guiar por cómo somos con ellos.*

Enrique: *Nosotros teníamos dos profesores que eran, vamos (menea la cabeza), horribles. Uno de Filosofía en primero de Bachillerato si ganaba el Málaga⁴²... aprobaba a todo el mundo ese día, pero como perdiese, échate a un lado y si las niñas llevaban mucho escote a clases también les subía las notas y no es ningún tipo de broma; yo conozco una niña (asiente con la mano) que tenía el examen igual que yo o sea, qué casualidad digo para que tuviésemos el mismo examen (sonríe)... total, yo tenía un tres y la niña*

⁴¹ Se refiere a que te ayudaran en forma personal.

⁴² Habla del equipo de fútbol de la ciudad de Málaga: Málaga Club de Fútbol.

tenía un ocho... espera, espera, espera, tenemos las mismas palabra y de un tres a un ocho son cinco puntos (hace un chasquido con los dedos), que dices tú , medio punto porque te lo den, bueno, ¿pero cinco puntos?... (comentarios superpuestos). Y una profesora de inglés que tenía, no problema mental, pero casi y nos la pusieron en segundo de bachillerato, se supone que es el curso así que más tienes que aprovechar antes de selectividad...nada (se echa hacia atrás) es que no se puede dar clases... empezaba así (apoya la cabeza contra la mano), se quedaba pillada a lo mejor media hora ... (risas, comentarios superpuestos)

(Registro SI- GR- Anexo 1)

Los/as estudiantes se sienten reconocidos/as no por lo que verdaderamente puedan lograr a partir de su esfuerzo sino por la simpatía que puedan despertar en sus profesores/as, Julia lo expresa claramente cuando dice que “ (...) *sabíamos que en cierto modo nos iban a aprobar pero porque les caíamos bien (...) se dejan guiar por cómo somos con ello (...).*”

(...) la elaboración de los juicios de excelencia se fundamenta en una práctica pedagógica y forma parte de una negociación entre maestros y alumnos (...) no existen medidas automáticas, evaluador sin evaluado, (...) maestro y alumnos se enredan en un juego complejo cuyas reglas no están definidas en su totalidad que se extiende a lo largo de un curso escolar y en el que la evaluación queda restringida a un momento.” (Perrenoud, 1990: 18)

Algo de esa negociación a la que alude Perrenoud queda expuesta en el diálogo anterior, los/as estudiantes saben que si por alguna razón diversa les “caen bien” a sus profesores , amplían sus posibilidades de aprobar una asignatura. Es decir, queda claro que en este proceso educativo no son ellos/as los protagonistas, sino las preferencias y el estado de ánimo de los/as profesores/as. Enrique es capaz de verbalizarlo: “*Nosotros teníamos dos profesores que eran, vamos (menea la cabeza), horribles. Uno de Filosofía en primero de Bachillerato, si ganaba el Málaga... aprobaba a todo el mundo ese día (...).*” Esta situación es se aleja bastante de lo que los propósitos educativos pretenden porque como sostiene Meirieu (1998), los alumnos no van a la escuela para averiguar qué piensa el maestro sino para saber quiénes son ellos mismos

Pero ellos/as continúan su análisis y advierten que tampoco los exámenes que pueden representar un grado más de “objetividad” son una garantía de que sus esfuerzos sean reconocidos de manera equilibrada y justa.

Elena: *Haciendo evaluaciones con exámenes tampoco se valora mucho el esfuerzo de las personas ¿no?, porque si estudias y a lo mejor tienes un mal día pero tú te lo has currado⁴³ muchísimo, eso no se ve. Eso se ve en clase poquito a poco, en forma diario no en la evaluación (sonríe).*

Coord.: *¿Y qué pasaría con el examen entonces?*

Pilar: *Que todo se reduce a eso y si a ti te cuestan las Matemáticas o la Lengua y, y es que llega el examen y te pones nerviosa y suspendes dices ya... eres malísima en Matemática porque te cuesta y todo se reduce a una prueba, todo, todo lo echas ahí (señala un lugar sobre la mesa), tus conocimientos y eso no es así; tiene que ser un poco una evaluación continua del trabajo que el profesor haya visto(...), que de verdad que lo ha intentado el alumno en esforzarse por entender la materia no porque no la ha estudiado supongo.*

Saray: *Claro que en Primaria no tiene que ser una prueba objetiva sino algo subjetivo y ver la evolución del niño porque a lo mejor no ha llegado al nivel ese pero la progresión hay que verla, a lo mejor ha progresado más que el que ha sacado un ocho.*

Elena: *A mí en tercero de ESO me acuerdo en Matemática con el tema de las asociaciones... mmm, el profesor nos evaluaba con el examen pero también ponía cuando daba, avanzaba un poco en el tema nos ponía a hacer ejercicios en mitad de la clase y quien primero lo terminara si lo tuviese bien lo hacía en la pizarra y lo corregía y yo pues me levantaba casi siempre e iba y se lo enseñaba y muchas veces me sentaba y decía, bueno ya está. Pero llegó el examen y me quedé en blanco y suspendí el examen pero me dijo que, en realidad era buenísimo, “-: no te puedo suspender el examen porque algo te ha pasado a ti en el examen porque tú te has levantado todos los días y me has “enseñado los ejercicios” (imita al profesor), y me aprobó el examen.*

⁴³ Se refiere a que lo ha trabajado mucho.

Elena asegura que tampoco los exámenes son garantía de valoración del esfuerzo que realizan las personas en sus procesos de aprendizaje, quizás porque como lo analiza Perrenoud (1990) no existen medidas automáticas de exelencia, porque para los sociólogos incluso la administración de una prueba rigurosa y “científica” sigue constituyendo una interacción social donde hay aspectos aleatorios, sesgados, arbitrarios, factores interpersonales e institucionales que gravitan sobre la “medida” en pedagogía.

Almudena: *Claro pero eso es que deberían de ver el esfuerzo de cada día ¿sabes?, o sea por ejemplo en mi colegio había algunos profesores que sí (...) los deberes yo qué sé, que te preguntan día a día, con eso tu habías suspendido el examen final podrías haber aprobado con todo lo pequeño que haces día a día ¿sabes?, entonces yo creo que...*

Elena: *Mi profesora de ESO de inglés era así, nos sacaba⁴⁴ todos los días y además éramos siempre los mismos encima, porque la gente pasaba (...), por ejemplo no daba yo que sé los verbos regulares para que nos aprendiésemos las tres formas y el significado, o nos mandaba a leer un libro y nos sacaba además solos delante de toda la clase y nos preguntaba. Entonces si tu habías trabajado todos los días y respondías bien pues la profesora ya iba viendo (...) ese esfuerzo que tu ibas haciendo, pero como era voluntario podías hasta salir, incluso podías librarte del examen porque también te mandaba a hacer traducciones o nos dictaba, entonces si tú ibas así poco a poco todos los días pues muchas veces no hacía falta el examen de inglés.*

Coord.: *¿Y eso con qué edad Elena?*

Elena: *Pues desde segundo a cuarto, segundo, tercero y cuarto de ESO.*

Si asumimos que la ciencia es un proceso humano y socialmente condicionado de producción del conocimiento , sería coherente dar participación al sujeto que aprende , trabajando desde una modalidad narrativa que permita valorar cómo llega a dar significado a la experiencia (Pérez Gómez, 1996) y en ese proceso valorarlo también

⁴⁴ Se refiere a que les permitía hablar y expresarse frente al grupo de la clase.

como persona. Quizás algo de eso esta contenido en las palabras de Almudena : *“Claro pero eso es que deberían de ver el esfuerzo de cada día ¿sabes(...)”* ; ver el esfuerzo implica verlos/as a ellos/as , “ver” que detrás de cada actividad existe una singularidad. Elena lo puntualiza cuando dice que como la profesora de inglés los iba “sacando” es decir, iba viendo sus singularidades,” *Entonces si tu habías trabajado todos los días y respondías bien pues la profesora ya iba viendo (...) ese esfuerzo que tu ibas haciendo (...)*”.

Pero es muy notorio el control que los/as educadores/as ejercen sobre los /as estudiantes, los habilitan con un “aprobado”, cuando en verdad no se trata de “medir esfuerzos” sino de estimular el desarrollo personal ayudando a establecer relación entre los conocimientos aprendidos y el mundo en que vive el sujeto. Muchas veces ese “medir” los/as confunde y les plantea muchas inseguridades.

Marta: *Yo es que la verdad... yo es que depende del profesor sacabas una nota u otra entonces tenía un profesor en segundo y tercero de la ESO creo , que sacaba “dieces” en Matemáticas y yo me quedaba sorprendida porque decía ; “-: ¿pero si a mí no se me dan bien las Matemáticas cómo tengo un diez?; y el profesor decía: -“ves, ves, pero si tú puedes”; no sé qué y entonces llegó en cuarto otra profesora y suspendí para setiembre y yo me quedé; “ -:¿pero si he sacado un diez el año pasado (sacude una mano) cómo puedo suspender para setiembre”?; no lo entiendo” (sonríe); entonces dije : -“será que ya no soy para Matemáticas”. Y a partir de ahí dije, pues esquivo las Matemáticas:-:“¿Dónde están las Matemáticas difíciles?, en Ciencias, pues a Ciencias no voy ¿sabes?” (mueve una mano hacia el costado como quitándose algo de encima). Lo iba descartando, iba esquivando y me metí en Sociales porque dije, bueno hay Matemáticas pero no son tan difíciles como las de Ciencias. Luego llegué a la carrera, hice Matemáticas difíciles y se me daban bien y dije: -“No sé lo que he hecho en mi vida (risas) ¿sabes? En plan la he ido orientando dependiendo de las Matemáticas pero al final... ¿yo no sé si no se me hubieran podido dar bien Ciencias? , ahí se ha quedado la duda.*

Almudena: *Pero eso, ¿siempre se te queda la duda no?*

Marta: *Si.*

Almudena: *De cuando te dan otra opción ¿no?*

Coord.: *¿Por qué se te queda la duda Almudena?*

Almudena: *Porque ¡hombre!, a lo mejor no se te ha dado bien en un momento determinado pero si te hubieras metido en Ciencias o en el Tecnológico pues habiéndote (...), esforzándote pues (...) lo llegas a conseguir ¿sabes? Nunca se sabe. Pero por ejemplo, yo también hui de las Matemáticas y gracias a que hui de las Matemáticas pues descubrí que me encantaban las letras ¿sabes?. Que era algo que yo quería hacer.*

Coord.: *Tú dices que esforzándote lo puedes ... llegar a conseguir (mira a Almudena)*

Almudena: *Más tarde o más temprano yo creo que lo consigues...*

(Registro SIII- GR- Anexo 1)

Lo que nos dice Marta es muy significativo, a lo largo de su relato muestra cómo la aparentemente inocua evaluación que hacen los/as profesores/as de sus habilidades para determinadas asignaturas en realidad no es tan inocua por cuanto no solo que los/as confunde sino que además llega a obstaculizar una búsqueda genuina que los/as ayude a conectarse con sus deseos, con su futuro y con el mundo que los/as rodea; a establecer ese vínculo entre conocimiento y mundo tal como lo plantea Meirieu.

Yo mismo puedo decidir cuál es la pertinencia de esa relación. (...) No domino por completo todo eso, y sin dudas no lo dominaré nunca, pero *entiendo la relación que hay entre mis conocimientos y mis experiencias*. Y convierto el dominio sobre esa relación entre mis conocimientos y mi experiencia en una de las cosas que están esencialmente en juego en mi existencia.

Acompañar en esa historia sin controlarla es tarea del educador (Meirieu, 1998: 118)

Ocurre que en el análisis ellos/as son capaces de ir un poco más allá y plantear que, aunque aparentemente, están todos los recaudos tomados que consisten básicamente en dedicar muchas horas al estudio de las asignatura, muchas veces por condiciones del contexto que rodea “al examen” no pueden “demostrar” lo que saben y la nota es contundente y lapidaria.

Coord.: ¿Y el esfuerzo dónde quedaba en todas esas experiencias escolares, dónde estaba el esfuerzo? (...)

Enrique: Yo me acuerdo que en Primaria se lo valoraba muy poco o al menos en mi curso, pero ya en la ESO era como que lo que había hecho a lo largo del curso se resumía en un examen, que podías tener un día obtuso, estar muy cerrado, que hayas pasado mala noche por los nervios, cualquier tontería, que tuvieses un mal examen después de haberte pegado⁴⁵ un montón estudiando, lo que sea, pero si tenías un tres, tenías un tres (silencio). Y tampoco pienso que es justo porque si por ejemplo hay alguien que se estudió un temario en media hora y otra persona que tiene que estar una semana entera varias horas cada día sentado delante del temario, no es justo que, incluso el que ha estudiado más tenga por ejemplo un siete y el otro tenga un nueve.

(Registro SIII- GR- Anexo 1)

No hay una vuelta atrás para revisar lo que ha ocurrido, se aparta al sujeto de su propio proceso educativo, se le quita toda voz , domina la “ideología del esfuerzo” y todo lo que se hace a lo largo de un curso se resume en un examen.

(...) hay una gran obsesión con los rendimientos y las pruebas, con elevar el nivel y con la ideología del esfuerzo, que viene a decir que lo que falta en los alumnos es más exigencia y más esfuerzo (sin plantearse que el auténtico esfuerzo educativo nace del deseo y del sentido) (Contreras, 2009: 130)

Esta gran obsesión no solamente afecta al sujeto en su desarrollo personal sino a las relaciones con el grupo, en lugar de “acercarlos/as” los distancia, en lugar de promover la solidaridad promueve el individualismo. Evidentemente las evaluaciones, como lo plantea Jackson (1992) no parecen relacionarse solamente con cuestiones académicas sino que implícitamente suponen la evaluación de muchos aspectos “no académicos” que tienen que ver con ciertos patrones de conducta de los/as estudiantes y que lamentablemente, agregaríamos, los/as distancia de todo aquello que implica un diálogo con el otro. Es otra sutil manera de dominar y callar al sujeto .

⁴⁵ Refiere a dedicar muchas horas al estudio.

Julia: Nada, que yo creo que eso es lo que hace la competitividad porque por ejemplo mi hermana está con mi primo en la misma clase, el mismo curso; están en cuarto de la ESO y le da mucho coraje porque ella estudia, bueno, tampoco es que estudie mucho ¿no? (risas), pero cuando estudia, quiero decir cuando se mata de verdad a estudiar, por ejemplo en inglés, “-: es que yo estudié un montón y mi primo S.” (imita a su hermana), no sé qué,(...).” -: S. estudia media hora, o ni media hora, que se lo lee antes del examen, y saca un nueve, yo saco un tres y es que me da coraje⁴⁶ porque yo me paso la semana entera estudiando” (imita a su hermana); y no sé qué, y yo creo que eso ya hace que cuando sean más mayor pues tengan más rivalidad ¿no? En la ESO y en Bachillerato yo me acuerdo de la gente que sacaba que era así repelente, bueno repelente no era...

Almudena: Sí era repelente (Marta ríe)

Julia: ...pero que no te ayudaba además, por ejemplo yo en mi, en Bachillerato tenía a uno de los niños que más estudiaba en mi colegio y estudiaba un montón, estaba en mi clase y siempre era de matrícula⁴⁷ y me ayudaba un montón. A ver, que hay ejemplos y ejemplos, que yo pienso que lo más importante era que nos ayudásemos unos a otros, porque él por ejemplo, M. se llamaba; M. me ayudó en todas las asignaturas y yo lo veía como que encima era buena persona ¿sabes?, que era súper (sonríe), no sé atento conmigo y otras personas que sacaban súper buenas notas y le preguntabas alguna duda que no te habías enterado : -“que me dejes, yo no puedo perder el tiempo en ti , no sé qué , que no, ahora mismo no puedo”; no sé qué no sé cuánto y tú te quedabas (se queda inmóvil)

Enrique: Eso es típico, ahora mismo no puedo.

Julia: ...espérate, espérate, tú le preguntas y ni te responde (se balancea sobre la silla y sonríe) y tú te quedas como, pero al menos dime que no ¿sabes? no sé, bueno. Y yo pienso que, que yo creo que eso hace lo de la competitividad, no se lo dé, que te lo estudie uno en media hora y no te

⁴⁶Significa que se pone muy molesta.

⁴⁷ Hace referencia al reconocimiento académico “matrícula de honor”.

reconozcan el mérito, eso hace que, no sé, a mí me duele (mira hacia abajo), la verdad.

Coord.: *¿Y la competitividad en qué sentido lo planteas, o a ver, qué podemos decir de eso? ¿(...) en qué sentido el que menos se esfuerza y saca una buena nota y el que más se esfuerza (...)?*

Julia: *No se le reconoce tanto y entonces pues a mí eso me frustraba.*

Coord.: *¿Y eso qué crea, a que te referís con competitividad?*

Julia: *Pues que yo por ejemplo a mí me motivaba, (...) yo estudiaba por ejemplo, yo estudiaría muchísimo más pero para intentar superarle a esa persona o para que esa persona viese que no soy tonta, que no ¿sabes?, que doy lo mismo que esa persona y que puedo llegar a más y además me daría coraje⁴⁸ que el profesor no lo viese, es que eso me mata de verdad que no vean el esfuerzo que; porque a veces se le pone muchísimo, muchísimo esfuerzo y por un día malo (se encoge de hombros) , es que eso te desmotiva totalmente vaya que no te lo reconozcan.*

(Registro SIII- GR- Anexo 1)

Lamentablemente esta “cotidiana y rutinaria” práctica en las escuelas instala una brecha entre los “buenos/as” y los “malos/as”; omite un aspecto fundamental de todo proceso educativo que es el de la construcción grupal, rompe el tejido social del aula, aísla a las personas en cierto sentido.

El aprendizaje en el aula no es nunca meramente individual, limitado a las relaciones cara a cara de un profesor/a y un alumno/a. Es claramente un aprendizaje dentro de un grupo social con vida propia, con intereses, necesidades y exigencias que van configurando una cultura peculiar. Al mismo tiempo, es un aprendizaje que se produce dentro de una institución y limitado por las funciones sociales que ésta cumple. (...) la escuela cumple siempre una función evaluadora que legitima socialmente la adquisición del conocimiento y las capacidades humanas que se consideran válidas y útiles en dicha comunidad. El alumno/a y el grupo constituido por éstos se sienten constantemente evaluados en la vida del aula, y responden forzando su comportamiento para

⁴⁸ Significa que se sentiría molesta.

que se acomode a los patrones de éxito académico que la propia escuela establece y enseña (Pérez Gómez, 1996: 15).

Sabido es que la realidad que nos presenta la escuela es un recorte entre otras realidades posibles pero la cuestión radica en que los/as estudiantes viven muchas horas de su día dentro de esta “realidad” que como plantea Pérez Gómez fuerza sus comportamientos. Quizás si esta realidad no “obligara” a responder de alguna manera, a Julia no se le hubiera ocurrido decir: “(...) *yo estudiaría muchísimo más pero para intentar superarle a esa persona o para que esa persona viese que no soy tonta (...)*”; quizás no hubiera planteado su aprendizaje como una afrenta personal sino como la posibilidad de desarrollar su singularidad. Porque esta misma Julia es la que unos segundos antes sostiene: “(...) *A ver, que hay ejemplos y ejemplos, que yo pienso que lo más importante era que nos ayudásemos unos a otros (...)*”.

Da la impresión de que la evaluación que pone en marcha el/la profesor/a abre las puertas a la “tiranía del grupo” como lo plantea Arendt (1996), ya no se trata solamente de lo que impone el adulto sino de lo que señalan “los iguales”.

Dentro de un grupo, (...) la autoridad (...) aun de un grupo infantil, siempre es más fuerte y más tiránica de lo que pueda ser la más severa de las autoridades individuales. (...) sus posibilidades de rebelarse o de hacer algo por su cuenta son prácticamente nulas, ya no se encuentra en una lucha desigual con una persona que, sin duda, tiene una superioridad absoluta ante él, sino en una lucha con quien, a pesar de todo, puede contar con la solidaridad de otros niños, es decir, de los de su propia clase (...)” (Arendt, 1996: 193)

La solidaridad se traduce en este caso en apoyar una lucha, *la lucha porque te reconozcan el esfuerzo*, aunque ello signifique, por otra parte, competir fríamente con los compañeros/as de la clase, porque evidentemente la única fuente de evaluación en el aula no es el profesor sino también lo son ellos/as. Como lo plantea Perrenoud (1990) los alumnos se observan y se miden, ya en primaria, y de esta comparación surgen jerarquías que se establecen con tanta mayor rapidez cuanto más se perezcan las tareas y sean propuestas con mayor frecuencia a todos en las mismas condiciones. Algunos/as profesores/as llegan a profundizar este control entre los/a estudiantes, recurriendo a los “delegados” como sus aliados para medir.

Trinidad: *Que también nos hacen el mismo control en Primaria.*

Coord.: ¿Cómo?, a ver.

Trinidad: Mandaba los deberes y nos preguntaba: -“¿Quién tiene el ejercicio uno?”, y el que lo dijera pues le ponía un positivo.

Pilar: Claro. (comentarios superpuestos)

Elena: Yo me acuerdo que tenía en primero de ESO fue cuando empezó pasaba siempre el delegado y subdelegado viendo si teníamos los deberes y nos íbamos apuntando en una tabla quién traía los deberes en todas las asignaturas y luego se la daban al profesor y es que ya no pasaba ni el profesor, pasaban delegado y subdelegado mirando a todo el mundo si...

Francisco: Qué feo ¿no? (se miran Francisco y Elena)

Coord.: ¿Es feo por qué? .

Francisco: No sé ahí los alumnos evaluando a los alumnos ¿sabes?...
(comentarios superpuestos)

Coord.: ¿Cómo?

Francisco: Es como si evaluaran a los alumnos ¿sabes?

Saray: Es que son compañero.

Francisco: Como si hubiera un mismo, como si ahora mismo yo me levanto aquí y empiezo a decir:-“tú no, tú sí”; ¿Sabes lo que te digo?,(risas) queda feo, somos todos iguales.

Coord.: ¿Y eso que provoca en los otros?

Francisco: Pues un mal rollo entre ellos, porque ya el delegado es como, al delegado lo dejan relegado, el delegado es el que mira los deberes entonces es ya como... (comentarios superpuestos)

(Registro SIII- GR- Anexo 1)

Así la evaluación además de ser un proceso en el que se debe “soportar” de alguna manera la mirada inquisidora del/la profesor/a, suma la de los propios pares. Y la situación se ve más distorsionada si se tiene en cuenta que la función del el delegado de un grupo es precisamente “portar la voz de todos/as”; vos que en este caso es silenciada al otorgarle el lugar amenazante de un juez.

Pero parece que todo el esfuerzo puesto en la tarea no es suficiente, siempre se señala la falta, que conduce a una baja autovaloración.

Marta: Sí y algunas profesoras en vez de ayudarte para que te esfuerces a que te guste la asignatura te dicen, “ -: tú que eres muy flojo, tú que deberías estudiar más, ¿tú por qué no te pones en tu casa a estudiar? (imita a las profesoras, tirada hacia atrás en la silla y en tono despectivo) y (...) yo tengo muchas notas de primaria que ponen: “debería esforzarse un poco más” (pausa, Francisco ríe), “si se esfuerza podría sacar mejor nota “ (desliza la mano sobre la mesa como escribiendo, ríe). Tengo un “P.A.”, un progreso adecuadamente pero dice si se esforzara tendría un “P.A” más ¿sabes? (ríe)(...) o sea yo me esfuerzo y dice que me esfuerce más para sacar más nota , me he esforzado lo suficiente para poder aprobar y me dice que , que me esfuerce más (estira el brazo hacia adelante como quitándose algo de encima) como si no me hubiera esforzado; entonces yo me sentía mal porque diciendo: -“¿qué pasa no me he esforzado lo suficiente?.

Coord.: ¿Y para qué había que esforzarse? ¿comparten esto que dice Marta que había que esforzarse para sacarse más nota?

Francisco: Sí.

Trinidad: Siempre está todo enfocado a las notas.

Francisco: Después claro, después llegaba el día de las notas y estaban todos los padres y todo y te decían: -“¿cuántos “destaca”⁴⁹ tienes?, y tu buscabas los destaca liado⁵⁰:-.” yo tengo seis “; -:”ah, pues yo he sacado cuatro”; -“yo no tengo” y el que no tenía sabes estaba ahí todo hecho polvo (risas)

Trinidad: Y el que tenía ya , necesita mejorar (...) , lo tenía complicado ya, yo me acuerdo ... (risas)

Coord.: O sea que el esfuerzo por lo que están diciendo, a ver si voy entendiendo, ¿está enfocado siempre a la nota?

Marta: Claro, es el resultado final.

(Registro SIII- GR- Anexo 1)

⁴⁹ Refiere a un tipo de calificación académica.

⁵⁰ Confundido.

Esa manera de evaluar el esfuerzo del alumnado va más allá de “comprobar” si ha podido hacerse con determinados contenidos de la asignatura, es mucho más profundo en tanto y en cuanto “toca” al sujeto en su esencia, valora sus cualidades personales y todo queda reducido a una misma categoría: “la nota final”. “Saber” y “ser” se convierten en sinónimos. Si no sabes es porque eres “*muy flojo*” como lo plantea Marta.

Si analizáramos esta situación desde la perspectiva de Meirieu (1998) desde su “*pedagogía del camello*” como esta postura que consiste en acumular saberes sin preocuparse por el empleo de los mismos, entendiendo que la educación es un proceso de “*fabricación*” de sujetos y no de emancipación de los mismos; sin saber si quiera si “*queda algo*” de todo ello; podríamos cuestionarnos ¿qué sentido tiene?. Por lo visto es una postura bastante efímera que no “*valora en nada al sujeto*” y por el contrario taponar toda posibilidad de que salga a flote. Una educación encarada de esta manera lastima y hasta le quita esperanzas y es como la historia sin fin: “*(...) me he esforzado lo suficiente para poder aprobar y me dice (...), que me esfuerce más (...) como si no me hubiera esforzado (...)*” (Marta).

Esta situación que viven los/as estudiantes, en la que cuestionan la posición que toma el/la profesor/a de no reconocer sus esfuerzos, sus luchas y su condición, recuerda a aquella que narraba Freire en la “*Pedagogía de la esperanza*”:

-¿Y qué es ser campesino?

-Es no tener educación ni propiedades, trabajar de sol a sol sin tener derechos ni esperanza de un día mejor.

-¿Y por qué al campesino le falta todo eso?

-Porque así lo quiere Dios.

-¿Y quién es Dios?

-Es el Padre de todos nosotros.

-¿Y quién es padre aquí en esta reunión?

Casi todos, levantando la mano, dijeron que lo eran.

Mirando a todo el grupo en silencio, me fijé en uno de ellos y le pregunté:

-¿Cuántos hijos tienes?

-Tres.

-¿Serías capaz de sacrificar a dos de ellos, sometiéndolos a sufrimientos, para que el tercero estudiara y se diera buena vida en Recife? ¿Serías capaz de amar así?

-¡No!

-Y si tú, hombre de carne y hueso, no eres capaz de cometer tamaña injusticia, ¿cómo es posible entender que la haga Dios? ¿Será de veras Dios quien hace esas cosas?

Un silencio diferente, completamente diferente del anterior, un silencio en que empezaba a compartirse algo. Y a continuación:

-No. No es Dios quien hace todo eso. ¡Es el patrón! (Freire, 2005: 68-69)

Acto seguido Freire explica que si no hubiera dado lugar a aquel silencio, si hubiera llenado ese espacio con un discurso tradicional, vacío e intolerante, le hubiera quitado todo el sentido a aquel diálogo.

Esto nos lleva a preguntarnos por esta “nota final” de la que hablan los/as estudiantes ¿es eso?, ¿un discurso sin sentido?, ¿un discurso que silencia todo aquello que tienen para decir?.

Enrique: *Yo lo que me acuerdo, que en Primaria saqué una vez un seis y me hinché de llorar⁵¹ porque yo nunca había sacado un seis y no sé si me pasó en cuarto de la ESO antes de suspender otro examen, y llegue a mi madre llorando, “-: hay que ver mamá que he sacado muy mala nota”, no sé qué;” -: ¿hay mi niño, qué pasa, ha suspendido?” (imita a su madre, risas); “-: no tengo un seis”; “-: pero si eso es buena nota, estás probado” (imita a su madre); “-: que no, que no que yo tendría que haber sacado por lo menos otro nueve”, no sé qué e iba “hinchadito” de llorar y desde el camino del colegio a mi casa, todo el camino llorando, pero es que me ahogaba con mis propias lágrimas.*

Pilar: *Es verdad eso, que a lo mejor que hay una evaluación y dos exámenes parciales he sacado una “notaza” y luego llega el de evaluación y has tenido un mal día lo que sea y el de evaluación te sale con mala nota un cinco “raspado” lo que sea y tú dices, y por ese, como el que vale más es el de evaluación, tú dices, “-: vaya ¿qué he hecho?”; te frustras ¿no?*

⁵¹ Se refiere a que ha llorado mucho.

Porque dices mira que he sacado tan buena nota para ahora hacer esto (abre las manos), la verdad cuesta.

Coord.: *¿Y cuando ustedes vivían esas situaciones, se imaginaban alguna salida posible a esa situación por ejemplo a ahogarte en un llanto (mira a Enrique), a sentirte frustrada como dice Pilar, no, (mira a Pilar), a sentirte compitiendo todo el tiempo como dicen Adrián y Saray (los mira) , a que el profesor no te reconozca(...) el esfuerzo y te ponga que parece que no te hayas esforzado como dice Marta (mira a Marta) o hacer como si no pasa nada como dice Elena (...). Si ustedes miran hacia atrás (...) ¿qué salida le veían?*

Adrián: *Yo siempre pensaba que tarde o temprano me lo iba a aprender entonces me daba igual un poco, en cierta manera decía, bueno a mí me gusta eso y yo voy a seguir estudiando así que algún día me lo aprenderé o decía esto no me gusta, de todas maneras no me importa...*

(Registro SIII- GR- Anexo 1)

Como lo plantea Dubet (2006) la dureza de las pruebas escolares proviene del hecho de que no pueden volver a hacerse, marcan un fracaso terminante que es diferente a todo lo que ocurre en la vida, en que todo se puede mejorar. Si la escuela fuera más flexible las desigualdades se verían reducidas y no sería necesario trazar recorridos con “los rápidos” y “los lentos”. Precisamente la rigidez de las normas escolares no tolera los recorridos y perfiles atípicos e “incapacita” de alguna manera a los sujetos . Existe como una ficción necesaria de “igualdad de oportunidades” que los profesores están obligados a creer cuando corrigen pruebas pero de alguna manera saben de antemano quiénes serán los elegidos y quiénes los perdedores ; fracasar en una prueba es mucho más que un simple accidente porque se vivencia como el fracaso de la persona toda. Cuando Enrique nos dice “*me hinché de llorar*” es precisamente a esta vivencia de fracaso a la que hace referencia , para él la nota seis no “daba cuenta” de todo el esfuerzo que había hecho y por eso el nueve era más representativo de sí mismo. La situación lo desbordó de tal manera, se vio tan “aplastado e ignorado” que lo expresa claramente: “(...) *pero es que me ahogaba con mis propias lágrimas.*”

(...) las clasificaciones escolares no son sino la prefiguración de jerarquías vigentes en la sociedad global, en virtud de modelos de excelencia que reciben una valoración suficiente como para ocupar un espacio en el curriculum.”

(Perrenoud, 1990: 15)

Para ellos/as no tiene el mismo significado una nota que otra como tampoco lo tiene para la sociedad, el sujeto es una construcción social y no puede dejar de valorarse a sí mismo según los “modelos” vigentes.

Coord.: Bueno, para ir cerrando (...) la sesión de hoy, a ver, con qué idea nos quedamos de esto que decíamos al principio: “Porque cuando más fácil aprende un alumnos y mejores notas saca, es como que más vale como alumno”... (silencio), ¿qué pasa con eso?

Enrique: Yo creo que eso viene de la sociedad, porque es una sociedad en la que más tienes más eres; entonces mejor nota tienes, mejor eres.

Coord.: O sea que ¿se puede pensar que la escuela es como que hace lo mismo que hace la sociedad fuera de ella?

Enrique: Sí, es como un reflejo de la sociedad.

Julia: Nos prepara para...

Elena: Es una micro sociedad por decirlo de alguna forma, estamos entre todos pero aunque no sean leyes escrita el que saca mejores notas siempre va a estar por encima.

Julia: Claro.

Marta: Es lo único que cuenta...

Pilar: Claro.

Trinidad: Como, tanto tienes tanto vales, mientras más nota tengas y más curso y más de todo, pues entonces más valor tendrá en la sociedad.

Julia: No se le toma en serio a esa persona yo creo, en una pelea entre una que saca muy mala nota y otra que es todo diez (marca dos puntos contrapuestos sobre la mesa); siempre los profesores van a creer al que saca (señala el sitio en el que ha puesto a la de diez)... siempre... (menea la cabeza).

Trinidad: Sí.

(Registro SIII- GR- Anexo 1)

El análisis es tan lúcido que impacta, es muy claro que la escuela fabrica el juicio de excelencia como lo plantea Perrenoud (1990), y la evaluación es un tema constante de preocupación, lo que indica que se trata de un punto sensible muy cargado afectiva e ideológicamente porque a través de ella se concretan las desigualdades y por tanto las contradicciones entre la utopía pedagógica de una “escuela para todos” y la realidad de las diferencias. La excelencia no solo funciona como criterio de evaluación sino como movilizador para que el/la estudiante quiera llegar a ser excelente por las ventajas materiales y simbólicas que eso supone, más allá de la satisfacción de dominar una práctica. Esto queda planteado puntualmente por Enrique cuando dice : “Yo creo que eso viene de la sociedad, porque es una sociedad en la que más tienes más eres; entonces mejor nota tienes, mejor eres”.

Vuelve a reiterarse el valor del sujeto por sus resultados, es una constante en las sesiones de reflexión:

Elena: (...) mientras mejores notas te sacabas mejor te trataban... (se ríe)

José: ¿Y mientras menos peor?

Elena: Sí.

Coord.: ¿Y eso por qué crees tú que pasaba? A ver...

Elena: No lo sé (ríe), yo es que no le veo motivo.

Enrique: Yo creo que puede ser, porque cuando más fácil aprende un alumno y mejores notas saca es como que más vale como alumno, pero en realidad también depende del esfuerzo que le tengas que poner; no es lo mismo el que se pone una hora y saca un nueve, que alguien que se pone ocho horas y saca un cinco. Al que saca un cinco...ahhh saca un cinco, eres mediocre, pero a lo mejor el alumno se está esforzando y se merece más nota de la que tiene, no todo es el resultado de un examen.

(Registro SI- GR- Anexo 1)

Podríamos entender que lo que de alguna manera ponen en palabras es esa “invisibilidad” a la que son sometido, la escuela se rige por una lógica programática diferente a la lógica de la vida (Meirieu, 1998); las vidas de los estudiantes no aparecen en el escenario escolar, siempre hay otra prioridad, siempre hay algo más importante que ellos/as.

Elena: A mí eso me pasó en Lengua, yo en Bachillerato tuve la misma profesora y... no mentira en segundo nada más fue, y... nos hacía examen de Literatura y de comentario de textos. Yo en los comentarios de texto tenía nueve o diez, sin embargo en Literatura no aprobaba ni a tiro, como era un porcentaje muy pequeño de la nota como a lo mejor la media era un seis, siete en algún trimestre pero me ponía un cinco y me decía que como no aprobé el examen de Literatura, no te puedo poner más nota.

Almudena: Es que tienes que tener aprobado.

Elena: Pero si la media me da dos puntos más por qué no, me decía que no.

Enrique: Eso me pasó a mí... yo tenía un ocho y me suspendieron porque la Literatura valía dos puntos pero tenías que sacar como mínimo un uno, yo saqué un cero setenta y cinco y el otro valía un siete veinticinco y con un ocho me suspendió...

Coord.: Y esas cosas, esas adversidades ¿creen que les ha ayudado en algo?

Enrique: ¡Qué va!

Almudena: Eso te desanima.

Enrique: Al contrario, en el examen siguiente sí que me esforcé mucho menos, porque dije si ya me ha suspendido una vez, me da igual que me suspenda ahora.(comentarios superpuestos)

(Registro SI- GR- Anexo 1)

El procedimiento según el análisis anterior se resumiría en, primero se atomizan los contenidos, luego se introducen arbitrariamente unas técnicas de evaluación y por último se califica haciendo una “dudosa” detección del mérito del/la alumno/a (por lo arbitraria de la técnica). A lo que agregaríamos, y una “nula” detección del valor de la persona que está en medio de todo el proceso.

Según lo plantea Dubet:

(...) no estamos diciendo que la calificación no mide nada ni traduce ninguna forma de mérito, pero conviene recordar que la medición del mérito escolar sigue siendo un ejercicio incierto, construido: no tiene la precisión del cronómetro electrónico que designa al vencedor de los 100 metros. (Dubet,

2006: 36)

Esta medición construida por la escuela y por la sociedad como bien puntualizan los/as estudiantes en sus reflexiones, representan una experiencia negativa para quienes fracasan , cuenta de ello da Almudena cuando dice, “Eso *te desanima*”; y la actitud de Enrique de negarse a realizar ningún esfuerzo por aprobar la asignatura porque ha dejado de tener confianza en el profesor. El cuestionamiento sería ¿qué de educativo hay en todo esto? ¿por qué hay que llegar a este extremo de relegar al sujeto?.

Dubet (2006) sostiene que el fracaso de algunos/as tiene sentido porque es necesario para el funcionamiento del mérito y la igualdad de oportunidades. En este sentido “la nota” evidentemente sirve de trampolín para el futuro inmediato de los/as estudiantes y así lo analizan cuando hablan de la prueba de acceso a la universidad .

Almudena: *Sí, pero en mi colegio (...) pasaba sobre todo en el biológico con la gente que quería estudiar Medicina, (...) pues como Ingeniería estaba en un cinco, después la de Letras también, pero Medicina eso de la gente del biológico (meneaba la cabeza)*

Francisco: *Es que yo creo que también...*

Trinidad: *Sí en mi clase pasaba eso que a la gente de Ciencias como que le tenían que subir algunas décimas...*

Marta: *Eso es verdad.*

Pilar: *Eso es verdad.*

Trinidad: *“-: es que a ellos les hace falta “(señala hacia un costado, imitando al/la profesor/a); -:”Bueno pues yo también quiero tener nota”.*

Julia: *Eso siempre.*

Marta: *Sí.*

Pilar: *Siempre sí.*

Saray: *Sí, sí eso es...*

Trinidad: *Y se notaba mucho, vaya.*

Francisco: *Yo también lo notaba porque en la ESO no había exámenes para subir nota, tú tenías tú nota. Pero después en Bachiller ya empezaban los exámenes, que si tú tienes que recuperar tu nota, que recuperar, tú te tienes que presentar para subir nota, y ya estaban los*

típicos que subían nota; y ya ahí era cuando se notaba quién, quién iba pues, más a amargar a los demás porque hay gente que en ese sentido, le hace falta un seis y saca un catorce, y eso es para amargar yo qué sé (risas).

(Registro SIII- GR- Anexo 1)

Aquí lo que se pone en juego es la nota no el sujeto y sus necesidades, no la voz que vehiculice lo que desean , solo tienen que jugar el juego que les impone el sistema escolar , Trinidad lo expresa “-: es que a ellos les hace falta “(señala hacia un costado, imitando al/la profesor/a); -:”Bueno pues yo también quiero tener nota”.

Es decir, lo de subir la nota es solo para el grupo de los/as que “necesitan” acreditar que son aptos para estudiar determinada carrera universitaria, no existe la posibilidad de analizar si la elección es adecuada a las expectativas reales de cada uno/a y menos aún de abrir un espacio en la escuela para pensar un proyecto de vida. Simplemente se trata de entrar en la carrera para ganar un lugar aunque no se esté del todo seguro si ese lugar es el que verdaderamente el sujeto quiere ocupar. Y en esa carrera hay lugares más cotizados que otros, las “Ciencias “son más valiosas que las “Letras” y aunque tú quieras “tener más nota” por tu propio interés de lograr la excelencia, eso no está contemplado, solo se “demuestra” la excelencia cuando el sistema lo requiere, no cuando el sujeto lo desea.

Por otra parte la valoración que el profesorado haga del alumnado en términos de sus aptitudes para tal o cual asignatura es determinante y coarta las posibilidades de elegir.

Adrián: *Te metías por dónde te metías, pues te acababan metiendo en realidad y te decían: -“tú eres de letras” pues ya tenía que ir a dibujar una serie de letras y ahora a escribir y a hacer esto, te condiciona mucho en realidad eso.*

Coord.: *¿Te condicionaba mucho y a ustedes también los condicionaba (mira al resto del grupo) el hecho de (...), sentirse en una situación que ustedes no lo deseaban no, pero que estaba?*

Saray: *Si porque ya te creías que no ibas a mejorar, por ejemplo en Matemáticas porque si eres de letra dices, pues ya no se me dan bien, por mucho que me esfuerce ya no voy a...*

Coord.: *¿Y a alguien le quedó la duda de que, por ejemplo, se fue para la Lengua pero podría haber sido Matemáticas, alguien de ustedes tiene alguna duda respecto de eso?*

Adrián: *Sí...*

(Registro SIII- GR- Anexo 1)

En este proceso no hay lugar a dudas ni revisiones como lo analizábamos anteriormente a la luz de lo que plantea Dubet (2006). La cantidad de pruebas a las que se someten a los estudiantes hoy es mayor que nunca y es el origen de los mensajes que les lleven a pensar que no son bastante buenos en el reducido margen de cosas importantes para los centros escolares con independencia de lo buenos que puedan ser para otra cosa. Los profesores presentan los test enfatizando lo que no pueden hacer los/as alumnos/as en lugar de mostrar lo que pueden hacer. Se corre el riesgo entonces de que “aprender a aprender, sea menos importante que hacer el test” (Rudduck, 2007). A lo que agregaríamos, se corre el riesgo de que entrenar reemplace al proceso de educar.

El alumno no es orientado en función de lo que sabe o de lo que desea, sino en función de sus incompetencias y de la distancia que lo separa de un modelo de excelencia al que está “obligado” a adherirse en el nombre de la justicia y de la universalidad de la detección del mérito.

Tal mecanismo no es muy fácil de ejercer para los docentes, porque los transforma en agentes de selección social a través de los juicios escolares y, sobre todo, porque en esa competencia continua todos los contenidos escolares se vuelven soporte de selección. (Dubet, 2006: 34)

Esta situación aparece de manera reiterada en los relatos de los/as estudiantes, las incompetencias de alguna manera son “utilizadas” para ejercer un control social que los/as mantiene en vilo. La calificación numérica (nota) es utilizada por ejemplo como una recompensa por hacer la tarea:

Pilar: *Mi profesor de Lengua de segundo de Bachillerato (...) pues nos subía un punto a la nota si hacíamos todos los deberes que mandaba,(...) y además él daba mucha caña⁵² y nos mandaba pues comentarios, como cinco comentarios de texto, comentarios crítico y todo el mundo por ese*

⁵² Se refiere a que les hacían hacer muchas actividades y ejercicios.

punto, porque él valoraba mucho que trabajásemos y además -: “luego a la larga tú dice qué rollo, pero luego a la larga te ayuda porque para el examen tú dices, “mira si no hubiera hecho tantos comentarios críticos ni tantos comentarios de texto pues a lo mejor hubiera suspendido”, y, y él miraba siempre quién tenía la tarea y siempre a mandar la guía de deberes y luego al fin y al cabo si tenías todo los deberes hechos, porque los iba apuntando en una libreta, dice, tiene un punto más en la nota por haber trabajado, y le faltaba el ejercicio tal pues a ... le bajaba , dice no has trabajado todo lo que ha trabajado tu compañero .

(Registro SIII- GR- Anexo 1)

Otras veces el profesorado “baja la nota” para “estimular” :

Elena: A mí ya no es por suspenso, pero yo tenía en Matemática ¿cuándo fue?, en segundo de ESO, que mi media me daba un siete largo (estira el brazo) y el profesor me puso un seis, yo lloraba que me escurría vaya (risas), porque, me dice te guardo las decimillas para que te motives para el trimestre que viene. No, me motiva que me ponga un siete y me guarde las decimillas que me sobran ¿sabes?.

Almudena: Es que eso es un problema de los profesores que para que mejores, para que no sé qué. Que no, que si yo me merezco una nota, tú me pones una nota más baja no me estás animando, me estás, que no, que no...

Francisco: Yo llegaba a setiembre y me decían, no es que tú puedes dar más. Y digo, puedo dar más, pero si he llegado al cinco, al aprobado por qué estaba ahí, no tenía por qué (comentarios superpuestos)

José: Hay profesores que todo el mundo saca un... yo qué sé, tú vas con los puntos, el tema del examen lo corriges tú y a lo mejor tienes un siete... y a lo mejor como dice Javi, ahora por ejemplo va uno que tiene un cinco, y ahora te pone un cinco el profesor (mueve las manos) porque dice, vale este examen has estudiado te tienes que esforzar más, entonces te pone el cinco para que el próximo te esfuerces más todavía (hace un molinillo con la mano) y así, así y así...

Coord.: *¿Y ese sistema funciona?*

Marta: *No.*

Almudena: *No (mueve la cabeza hacia los lados).*

Coord.: *¿Qué les parece?*

José: *A mí no me gusta, ¿vale? (tacha con la mano).*

(Registro SI- GR- Anexo 1)

Los/as estudiantes entienden que “bajar” la nota no tiene ninguna vinculación con estimularlos y motivarlos para aprender, menos aun lo tiene para que lleguen a valorar lo que de verdad les interesa y lo que son.

Y hay otro aspecto negativo en esta manera de actuar del profesorado porque además del mensaje contradictorio de “te califico con una nota baja para que prograses” sin saber muy bien hacia dónde, los/as empuja de alguna manera a encerrarse en sí mismos a perder toda perspectiva social.

Una pedagogía de la opresión define a los estudiantes en gran parte por sus defectos y no por sus virtudes, los convence de que la únicas personas que saben algo son los expertos (...) La nueva normalidad es el narcisismo junto con una noción desenfrenada del individualismo. (Giroux, 2013: 4)

De esta manera cada cual está ocupado en sortear sus escollos, que son sus defectos, y pierde el sentido de ¿para que está allí?. Daría la impresión que todo queda reducido a esas situaciones , un “tire y afloje” por la nota en defensa del esfuerzo no reconocido porque cualquier argumento es válido para “bajarla”.

Javier: *A mí el profesor siempre me pasaba que a lo mejor tenía un siete y me ponía un cinco y siempre me decían; tu comportamiento no es adecuado y siempre me bajaban dos puntos. Y a mi tía que se comportaba bien, le subían dos puntos (ríe), yo siempre sacaba más nota en los exámenes que ella y ella siempre sacaba más al final del trimestre, más nota que yo.*

Coord.: *¿Y tú qué piensas de eso? (mirando a Javier)*

Javier: *Pues a mí eso moralmente, la verdad que “fff”, me sentía mal, mi madre estuvo hablando con los profesores y ya hubo un trimestre que me pusieron la nota que yo tenía; porque no era normal, dice, pues lo que*

estáis es hundiendo a mi hijo en vez de hacerle subir (levanta las manos), lo estáis hundiendo. Porque yo, vale, aunque meta lío en las clases, yo la “liaba”⁵³ un poco, pero yo me esforzaba, yo hacía todos los deberes siempre, estudiaba antes del examen; no era del que estudiaba tres días antes pero podía echar la mañana antes (risas) pero sacaba buena nota (estira los brazos hacia adelante) porque no me costaba pero a ella sí le costaba el doble (refiriéndose a su tía). Y siempre los profesores, es que mira tu tía se esfuerza el doble y entonces pues, no habla tanto como tú y siempre le subían dos puntos y a mí me lo bajaban, casi siempre pasaba eso.

Almudena: *¡Hombre, es que dos puntos por comportamiento...!*

Marta: *Quedaban en familia los dos puntos (risas).*

Javier: *Ya... (ríe) pero que en verdad yo sacaba siempre nota.*

(Registro SI- GR- Anexo 1)

Javier lo expresa, al referir las palabras de su madre, “(...) porque no era normal, dice, pues lo que estáis es hundiendo a mi hijo en vez de hacerle subir (...)”, de alguna manera lo hunden en un individualismo como dice Giroux a partir del cual surgen rivalidades con las demás personas, y una sensación de injusticia. Esto queda guardado en la experiencia escolar del sujeto y marca un sentido o un “sin sentido” porque, como afirman ellos, todo queda reducido al examen y a la nota.

Saray: *Es que para eso nos entrenan.*

Pilar: *Nos entrenan para aprobar exámenes básicamente, el sistema está enfocado” (levanta una mano indicando una dirección) en aprobar, en superar pruebas (mueve una mano como pasando páginas), no está enfocado en aprender valores; está enfocado en aprender una serie de conocimientos que los plasmas en un papel (simula que escribe) y luego ya al siguiente temario otros conocimientos, y así sucesivamente hasta (estira un brazo como indicando un camino que lleva lejos)*

Julia: *El filtro es ese ...*

Almudena: *Suena súper triste... (apenas se la escucha)*

⁵³ Se refiere a que “alteraba” un poco la situación con su comportamiento.

Coord.: *Aquí he escuchado a Almudena que ha dicho algo (mira a Almudena, dilo más fuerte para que te escuchen.*

Almudena: *No, que cuando ha dicho que nos entrenan para eso (mira a Pilar), he dicho que suena súper triste; o sea, que es así pero que suena súper triste.*

Pilar: *Que no, que es así.*

(Registro SIII- GR- Anexo 1)

La cultura así asimilada no es un agente de pensamiento que configure y oriente la actividad práctica del sujeto, excepto en aquellas restringidas tareas de la propia vida académica. La cultura se aprende así enlatada para servir y tirar, para olvidar después del examen.

Es en todo caso, un mero adorno retórico que no reconstruye el pensamiento habitual del alumno/a. (Pérez Gómez, 1996: 13)

Esta cultura escolar que no ayuda en nada al sujeto, que lo despersonaliza, lo entrena, lo oprime , que sirve solamente para ese recorte de la realidad que es “la escuela” ; afecta y compromete su más íntimo sentir. Como lo expresa Almudena, *“No, que cuando ha dicho que nos entrenan para eso (mira a Pilar), he dicho que suena súper triste; o sea, que es así pero que suena súper triste”*. Estas palabras dejan traslucir de alguna manera lo que genera la pérdida del verdadero sentido que debería tener todo proceso educativo.

Edgar Morín lo plantea:

La educación del futuro deberá ser una enseñanza primera y universal centrada en la condición humana (...). Conocer lo humano es, principalmente, situarlo en el universo y a la vez separarlo de él. (...) cualquier conocimiento debe contextualizar su objeto para ser pertinente. “¿Quiénes somos? “es inseparable de un “ ¿ dónde estamos ? “ “¿de dónde venimos ¿” “ ¿ a dónde vamos ? “. (Morin, 1999: 23)

Ninguna de estas preguntas aparece en el escenario escolar porque, evidentemente, no hay tiempo para lo esencial, porque como dice Pilar, *“(...) está enfocado en aprender una serie de conocimientos que los plasmas en un papel (simula que escribe) y luego ya al siguiente temario otros conocimientos, y así sucesivamente (...)”*

Lo llamativo es que los/as estudiantes sí mantienen vivas estas preguntas y son capaces de percibir aun en los diálogos más cotidianos con sus profesores/as que siempre son “medidos” y “considerados/as” por el nivel de excelencia demostrado.

Marta: *Nada que el otro día estuve, estaba hablando con mis amigas y nos vino a la cabeza de que en segundo de Bachillerato nuestra profesora nos dijo, uno de los últimos días, antes de Selectividad; nos preguntó a cada uno que qué queríamos estudiar, entonces la mayoría, bueno, la más lista, la más empollona (entrecomilla con los dedos) dijo; -:"yo, a mí, a mí se me da bien estudiar pero a mí me gusta mucho dibujar entonces yo no sé si meterme en arte" (imita a su compañera); y entonces la profesora (levanta los brazos y sacude las manos) , " -: no, no, no, no el arte , el arte eh un hobby , tú, tú, tú vales para ADE⁵⁴ " (imita a la profesora) y dice, la niña se quedó así (se queda inmóvil) ; " -: no sé" (como con temor, imita a la compañera). Al final se metió en ADE y mi amiga que estaba estudiando, le encantaba la Economía y quería meterse en ADE dijo; -:"yo voy para ADE" (imita a su amiga); no le hizo caso (mira hacia otro lado y mueve la mano como quitándose algo de encima), la obvio (risas). Y yo le dije," -: Y yo no sé lo que quiero" y me dice; " -: tú , pues tú lo que tú veas" (imita a la profesora , risas) (...) , como yo no destacaba⁵⁵ en ninguna dice tú, lo que tú veas.... (risas)*

Julia: *Que le da igual... (risas)*

(Registro SIII- GR- Anexo 1)

Podríamos pensar que solo hay algunos sujetos que les interesan a la escuela, mientras que otros no. ¿Y en qué se fundamenta este interés?.

En el diálogo anterior la profesora de alguna manera, hace efectivo el discurso escolar, porque es precisamente la escuela que en nombre de la ciencia selecciona a las personas , donde las matemáticas se han convertido en la medida de toda inteligencia y de toda posibilidad de acceder a determinadas posiciones sociales. Todo tipo de elección y de habilidad personal vinculada a otra ciencia es desvalorizada en la escuela, esto aparece claramente en el relato de Marta: " (...) entonces la profesora (levanta los

⁵⁴ Refiere a la carrera universitaria de Administración y Dirección de Empresas..

⁵⁵ Hace alusión a que no tenía notas altas en ninguna asignatura.

brazos y sacude las manos),” -: no, no, no, no el arte, el arte eh un hobby, tú, tú, tú vales para ADE⁵⁶ “.

Bourdieu analiza este tipo de situaciones tan cotidianas en las instituciones educativas desde la categoría de “racismo de la inteligencia”.

(...) el racismo de la inteligencia (...) reposa en parte sobre la posesión de títulos que, como los títulos académicos, son supuestas garantías de inteligencia y que, en muchas sociedades, han sustituido en el acceso a las posiciones de poder económico a los títulos antiguos, como los de propiedad o los de nobleza.(...) La ciencia es cómplice de todo lo que le piden que justifique, un racismo propio de las “elites” que tienen intereses en la elección escolar, de una clase dominante que extrae su legitimidad de la clasificación escolar.(...) La clasificación escolar es una clasificación social eufemizada, por ende naturalizada, convertida en absoluto, una clasificación social que ya ha sufrido una censura, (...) una transmutación que tiende a transformar las diferencias de clase en diferencias de “inteligencia”, de “don”, es decir, en diferencias de naturaleza. (Bourdieu, 1990: 202)

Las artes no te permitirán lograr una posición social acomodada, de poder, y será como desperdiciar la inteligencia , ese es quizás el mensaje implícito de la profesora . La selectividad, ese dispositivo que se mide la excelencia de cada uno/a, no puede ser desaprovechado cuando tienes evidencias de ser un/a buen/a alumno/a en ciencias exactas.

El imperativo no es el mismo cuando se trata de personas que “no destacan” según los parámetros de la excelencia escolar, como es el caso de Marta (esa es su valoración);” -: *tú, pues tú lo que tú veas” (imita a la profesora, risas) (...), como yo no destacaba⁵⁷ en ninguna dice tú, lo que tú veas.... (risas).* Da igual como lo expresa Julia porque de todas maneras ya, en este instante la escuela le está diciendo que no formará parte de la “elite” de los excelentes por lo tanto no tiene ningún peso social su elección.

Analizándolo desde esta perspectiva podríamos volver a la expresión de Almudena: “*Suena súper triste... “* .

⁵⁶ Refiere a la carrera universitaria de Administración y Dirección de Empresas..

⁵⁷ Hace alusión a que no tenía notas altas en ninguna asignatura.

Otro aspecto de este entrenamiento del que hablan los/as estudiantes está vinculado al factor tiempo como un factor de producción, el que se tarda en hacer el recorrido es un /a mal/a alumno/a y su posición social es desventajosa.

Francisco: *También nos dicen, (...) nos enseñan a no repetir a que repetir es que se te acaban ya los estudios y ahora llegas a la carrera⁵⁸ y hay una persona de cuarenta años que está estudiando lo mismo que tú y te choca una “pila”⁵⁹ y tú dices; “ -: oye ¿y qué hago yo aquí? Tengo dieciocho años yo y ahora en la Universidad hay una compañera estudiando lo mismo que yo, la tengo al lado y a mí me choca mucho eso. (risas, bromas)*

Coord.: *¿Y por qué te choca?*

Francisco: *Porque desde siempre nos han enseñado que repetir es yo qué sé, es “chungo”⁶⁰ en plan, una persona tenía un año más que tú en la clase y ya era repetidor, estaba mal visto.*

Javier: *Es verdad.*

Elena: *Está mal...*

Almudena: *Que parecía que repitiendo te ibas a yo qué sé (levanta un brazo e indica un lugar lejos con la mano)*

Marta: *Y los repetidores ¡uh, los repetidores! (levanta una mano)*

Adrián: *Es que en realidad no debería de haber cursos porque así no habría el trauma ese de repetir debería ser una especie de siete años...*

(Registro SIV- GR- Anexo 1)

Esto que plantea Francisco que en la Universidad pueden compartir la misma clase los/as de dieciocho años con los/as de cuarenta, evidencia lo absurdo que puede ser el discurso escolar que los/as presiona para que se esfuercen por cumplir con las tareas en los tiempos pautados como si ello contribuyera a “salvarlos” de fracasar y a asegurarse el éxito; desvalorizando toda singularidad, negando la posibilidad de construir una manera propia de conseguir lo que se desea. Como lo plantea Violeta Nuñez (2003), es una manera de desbarrancar los procesos educativos y el fracaso escolar es uno de sus productos estrella.

Con frecuencia se toma la repetición de curso como el signo de fracaso del

⁵⁸ Se refiere a la Universidad.

⁵⁹ Mucho.

⁶⁰ Está mal.

alumno, al menos en los esquemas de interpretación más corrientes. Repeticiones de cursos de los alumnos considerados como “poco dorados”, “poco motivados”, “demasiado lentos”, “víctimas de desventajas socioculturales y lingüísticas”. (Perrenoud, 1990: 158)

Esto forma parte del mandato fundacional del sistema escolar “normalizador” , la escuela- fábrica , la escuela graduada, la escuela de la homogeneización; todos haciendo lo mismo y en el mismo momento, todos sincronizados , todos callados.

(...) muchos de los aspectos de la vida en el aula exigen en el mejor de los casos, paciencia y, en el peor resignación. (...) aprende a ser pasivo y a aceptar el conjunto de reglas, normas y rutinas en que está inmerso; a tolerar frustraciones mínimas y aceptar planes y políticas de autoridades superiores incluso cuando su razón queda inexplicada y su significado no está bien claro. Como los componentes de la mayoría de las demás instituciones, aprende a encogerse de hombros y a decir: “así son las cosas”. (Jackson, 1992: 75-76)

Lo frustrante de la situación es que “los/as manda a callar” , pero aunque no les den el espacio para “decir” , eso no los/as inhibe de pensar que otra escuela posible; Adrián lo manifiesta: “*Es que en realidad no debería de haber cursos porque así no habría el trauma ese de repetir debería ser una especie de siete años...*”, porque así lo viven, como un trauma.

Como lo plantea Jackson muchas de las rutinas escolares carecen de significados para los/as estudiantes y las deben tolerar, pero no se trata de una simple pérdida de significado si es que alguna es simple, sino que estamos frente a una situación en la que el propio sujeto no “sabe dónde está parado” ni a dónde debe orientar esos esfuerzos que con tanta insistencia le demanda la escuela .

José: *Claro porque tú te piensas que durante el curso has suspendido toda la asignatura y de repente apruebas con un examen que es el final, entonces dices, vale he estado todo el curso pendiendo de un aprobado. Entonces por una parte dices,(...) he aprobado la asignatura, pero por otra has visto que has perdido un año entero sin enterarte de nada.*

Coord.: *Claro, y en el caso de Almudena, dice: yo he estudiado y sin embargo voy y no lo apruebo, sin embargo yo he estudiado ¿y qué pasa, por qué no aprueban (...)?*

Almudena: *Hombre yo siempre pensaba que es que tenía que estudiar una “mijilla”⁶¹ más y ya, que me tenía que haber puesto antes.*

Coord.: *¿Tú pensabas que tenía que estudiar un poquito más? (Mira a Almudena)*

Almudena: *Claro y porque me lo decían mis padres ¿sabes?*

Coord. : *¿Y lo siguen pensando?*

Almudena: *Sí, bueno, a ver, es que depende del examen y depende de la asignatura, pero...*

(Registro SI- GR- Anexo 1)

Es en esto que plantea José, *“he estado todo el curso pendiendo de un aprobado”* donde el proceso educativo deja de ser educativo y se convierte en un gran obstáculo para el desarrollo personal, Meirieu lo explicita:

(...) la tarea en la escuela aunque siempre debe ser precisada, aunque permita “lastrar”, en cierto modo, la actividad mental del alumno, no es nunca un fin en sí: el niño no ha de hacer un ejercicio de física, o una redacción, no ha de escribir un artículo para la revista de la escuela, ni preparar un herbario, tan solo por el gusto de llegar al fin de la tarea, sacar buena nota o ser felicitado. En la escuela, todo eso se hace, ante todo, para “crecer” (...) (Meirieu, 1998: 101)

De esta imposibilidad de crecer es de la que nos hablan los/as estudiantes porque como dice Almudena , *“depende del examen y depende de la asignatura, pero...”*, a lo que agregaríamos pero no depende de lo que realmente debería depender, de ellos/as.

El intercambio dentro del grupo de reflexión lleva a construir miradas positivas acerca de aquello en lo que puede transformarse la escuela, como una alternativa de cambio que incluya a las personas:

Adrián: *Se crea en la escuela la sociedad pero se puede cambiar también desde la escuela, tú por ejemplo eres un rojillo⁶² como yo que está estudiando Primaria para cambiar así un “poquillo” y meterle a los niños la idea de que no tienen que ser así, aunque lo tengan que ser así aparentemente, pero después son de otra manera; entonces poquito a poco se puede ir cambiando creo yo.*

⁶¹ Un poquito.

⁶² Refiere a un pensamiento más de izquierdas.

Sentir la presión que ejerce la escuela si bien los/as desanima no les impide pensar en una salida posible y esto es lo que plantea Adrián, que la escuela también puede ser una oportunidad para cambiar de ideas que es el principio para cambiar la realidad entendida como una construcción histórica y cultural, una realidad que les otorgue la palabra porque evidentemente tienen mucho para decir.

De las etiquetas que callan al sujeto.

Los paradigmas desde los cuales el profesorado pone en valor al alumnado en su proceso de aprender se presentan confusos y contradictorios. Ellos/as adviertes que muchas veces esa posición que se les asigna a partir de la valoración es difícil de cambiar no porque no se lo propongan sino porque no se les da un voto de confianza para que puedan lograrlo.

Hoy se han invertido los procesos del aprendizaje y la educación, con lo cual se vacían de significación y se anulan sus alcances. (...)Se ha girado la insistencia al plano personal: las actitudes, las motivaciones, la integración al grupo, ello aderezado con toques de pretensión moralizante: que el niño o el adolescente sea solidario, que sea tan importante para él limpiar el salón como jugar al balón... Se desliza así de la función homogeneizadora de la educación (que lo es si su referente es lo común de la cultura), a los intentos de homogeneizar estilos de vida, o las modalidades personales. (...) Entonces, hoy ¿qué se quiere decir cuando se habla de evaluar?

Que reina la confusión, que se pretende evaluar lo imposible de evaluar (los efectos subjetivos de la evaluación) y que se deja evaluar lo que es propio de este terreno, a saber: la adquisición de los bienes culturales, la elaboración de saberes, la construcción del conocimiento. (Nuñez, 2005: 94)

A propósito de esta realidad tan frecuente en la vida escolar los/as estudiantes reflexionan:

Pilar: Yo me acuerdo que en primaria mis profesores eran súper buenos, súper cercanos y que te motivaban; y luego llegué a ESO⁶³ y la ESO fue un mundo (mueve la mano hacia un costado) diferente y aquello era... además nos ponían en clases muy grandes nadie nos conocíamos y estábamos todos revueltos y aquello era, (...) había los típicos que se portaban mal que no hacían nada y el profesor siempre estaba incitando un poco: “bueno, aquí los alumnos mueble (indica con las manos un sitio) que no molestan, no hacen nada, aquí en la esquinita (se gira y señala una esquina de la sala), tú para allá, tú para allá (indica con las manos diferentes direcciones, imita al profesor) ...

Coord.: ¿Les decía eso el profesor?

Pilar: Sí, aquí alumnos muebles (indica con las manos el centro de la mesa y niega moviendo en las manos)... en las esquinas; “-: a mí no me molesten en la clase” (niega otra vez con las manos, imita al profesor). Y a lo mejor, venga ya está (mueve la mano como quitándose algo de encima); pasaban⁶⁴ de ellos: “no me molestéis, como me interrumpáis afuera, parte⁶⁵ y tu casa” (imita al profesor). Y era un cambio.

(Registro SII- GR- Anexo 1)

Pilar percibe el espacio de la escuela primaria como más pequeño lo que, a su entender, estrecha el vínculo con los/as profesores; en cambio dice: “luego llegué a ESO⁶⁶ y la ESO fue un mundo”. Un mundo donde las dimensiones se amplían enormemente según su percepción y los sujetos se pierden de vista y con ellos el vínculo con el profesor. Pareciera que hay “cierto tipo de alumnos/as” que éste “no los ve” en su singularidad y prefiere “fijarlos” en el espacio; es muy significativa la denominación que les otorga, “alumnos muebles” ubicándolos en diferentes lugares dentro del aula, “tú para allá, tú para allá”. Como el destino de los muebles, deberán estar allí callados, presentes y rígidos, de alguna manera “ausentes”. La expresión lo

⁶³ En el Sistema Educativo Español: Escuela Secundaria Obligatoria.

⁶⁴ Se refiere a que los profesores no le prestaban atención.

⁶⁵ Especie de sanción disciplinaria donde queda asentado el mal comportamiento del/la alumno/a.

⁶⁶ En el Sistema Educativo Español: Escuela Secundaria Obligatoria.

ilustra: “no me molestéis, como me interrumpáis afuera, parte⁶⁷ y tu casa” (imita al profesor). Y era un cambio.”

Quizás el cambio este marcado porque todo el proceso se centra en la figura del/la profesor/a y el/la estudiante queda relegado a un segundo plano o sencillamente se visibiliza, “afuera, parte y a tu casa”.

El análisis continúa:

Adrián: Que se dejan llevar por el rol o sea se aprovechan de eso y te encasillan y te ponen la etiqueta y ya, en verdad, eso no la cambia nadie.

José: A nosotros que nos decían eso.

Coord.: ¿Y qué es dejarse llevar por el rol? (...) ¿por qué esa persona, ese profesor llega a esa situación?

Julia: Yo creo que también porque se cansa... (comentarios superpuestos)

Coord.: ...de indicarte que eres un mueble o de decirte bueno...

Javier: Le puede la situación y ve que por mucho que haga el niño no va a cambiar (comentarios superpuestos), entonces, pues lo deja de lado...

Pilar: Cansancio...

Almudena: Claro, es que a veces también es difícil...

José: Eso es, si él quiere volver que vuelva por su cuenta...

Javier: Sí (se encoge de hombros)

Julia: O a veces porque la propia escuela...

José: ...pero que él (se encoge de hombros)...viendo qué pasa, él no se va a empeñar más en el niño...

Javier: Que no se queda a lo mejor: “venga cuando termine la clase tú conmigo, voy a hablar contigo” (imita al profesor/a), no...

Francisco: Yo creo que a lo mejor puede ser una mala experiencia, a lo mejor que él haya llegado a profesor por motivación, porque cuando empiezas (abre los brazos) supongo que empezar tu trabajo te debe motivar algo (risas) y a lo mejor habrá intentado ayudar a niños que son así y no lo ha conseguido, y ya dice, pues si no lo he conseguido, pues ya está, lo dejo ahí...

Javier: Todos son iguales, ya te dejas de insistir.

⁶⁷ Especie de sanción disciplinaria en la que se deja asentado el mal comportamiento del/la alumno/a.

Francisco: *A lo mejor por una mala experiencia piensa que todo va a ser igual y ya paso.*

Elena: *A lo mejor puede ser que la situación te supere ¿no? , a lo mejor como ha dicho Adri con respecto al profesor de Guaro⁶⁸, a lo mejor hay momentos en el que se coge una clase así (se refiere a alumnos con problemáticas sociales) y vea que cada vez le cuesta más, a lo mejor llega un momento en el que sea un profesor como los que, como los que hay.*

Javier: *Eso depende de la intención por superarse creo yo (comentarios superpuestos)*

(Registro SII- GR- Anexo 1)

Adrián desde su mirada plantea que el/la profesor/a abusa en cierta medida de su posición dentro de la clase y se siente habilitado/a para “poner una etiqueta” entendida como una simplificación de la realidad que podría traducirse en buenos-malos, disciplinados-indisciplinados, inteligentes-torpes, etc. Lo complejo de este proceso es que las etiquetas son muy difíciles de remover y deja a los sujetos atrapados en ese lugar, valga la metáfora, “*encerrado en un mueble, escondido dentro de él*”. Siendo el mueble la propia etiqueta.

Esta simplificación por parte del profesorado obstaculiza toda posibilidad de que en algún momento del proceso educativo emerjan los sujetos porque cuando son percibidos y categorizados dentro de determinados grupos (etiquetas) , esa representación social que se tiene sobre ellos los hace a todos muy similares e impide una individualización (Paez, 1987) tan necesaria para que el proceso educativo se singularice.

En este diálogo los/as estudiantes manejan diversas hipótesis acerca de la razón que lleva al profesorado a “poner estas etiquetas”, entre ellas sentirse vencido por el cansancio de no lograr producir cambios favorables en los/as alumnos/as o la falta de voluntad para atenderlos de forma personalizada como lo plantea Javier. Dos aspectos que aparentemente carecen de vinculación entre sí, si no fuera porque el cansancio deviene por “hacer el esfuerzo siempre en el mismo sentido” y es que el sujeto encaje

⁶⁸ Se refiere al profesor con el que han tomado contacto en una experiencia de intercambio en la asignatura de Teoría e historia de la educación.

dentro de la “norma” que impone la escuela ; por otra parte la “aparente falta de voluntad” es eso, aparente, por cuanto esa misma norma no admite trabajar fuera de ella y atender a cada uno/a en su peculiar forma de ser. Interpretamos esto desde el análisis que propone Foucault (2002) que se refiere a la normalización como todos los mecanismos de disciplina y de control instaurados en la mente de los hombres para “estandarizarlos”. Ser “normal” significa no ser diferente , los/as profesores/as representan de alguna manera los que tienen y detentan parte del poder disciplinario y los que determinan quiénes son los extraños . A lo que agregaríamos y “los etiquetan” para tenerlos visibles y controlados.

De esta manera lo que aparece en la escena escolar es la etiqueta como una forma del “no disciplinado/a” que comienza a ser parte de la identidad obligada de muchos sujetos que quedan “negados/as” y sometidos/as a ella, pero que sin ella no serían nadie.

Calderón Almendros (2014), analizando la situación de Rafael, una persona con síndrome de Down dice:

La etiqueta tapa a la persona, que es cosificada en la etiqueta. Y en este proceso , la persona pasa a ser objeto, cosa. Y por ello, el contexto se relaciona con la persona obviando su capacidad personal. Así los deseos de la persona con discapacidad quedan anulados por la voluntad de quien le acompaña (Calderón Almendros, 2014: 268).

Cabe preguntarse, ¿cuál es la diferencia entre Rafael y los/as estudiantes de este grupo de reflexión?. La respuesta es bien contundente, ninguna. Los/as considerados/as “con capacidad”, como habilitados/as socialmente frente a los/as “sin capacidad” son borrados de igual manera por los prejuicios simplistas. Son ignorados/as en su esencia humana , son mal tratados/as con la misma ceguera, por tanto ; aunque parezca un sarcasmo; la línea estigmatizante que divide ambas “clases” de personas se borra inmediatamente por voluntad del prejuicio social que decide asignar una etiqueta, la sociedad los/as iguala con su poder de etiquetarlos/as, de borrarlos/as de toda posibilidad de ser.

Bien podría pensarse que esa “muralla” puesta alrededor de Rafael , como lo plantea Calderón Almendros (2014) que impide ver el panorama, que no permite verlo de otra

manera que no sea como una persona con discapacidad, es la misma muralla que rodea al/la que irónicamente llamaríamos normal, capaz, listo/a.

Pero también aparecen otras variables en este análisis:

Julia: También puede ser la escuela...

Coord.: A ver, ¿cómo? (mira a Adrián).

Adrián: Que vayas cambiado de Instituto que un año está en uno, otro año está en otro, ya se va dejando eso aparte; pero debería ir siempre cambiándose que no se quede ningún profesor prendido en una plaza. Vale, tú quieres estar en Málaga, pero no siempre en el mismo Instituto ¿sabes? (comentarios superpuestos)

Coord.: ¿Y eso en qué beneficiaría?

Adrián: Pues que no se queden...

Marta: Que no se acomoden.

Adrián: No son los mismos niños, no los conoce siempre, no los puede encasillar (comentarios superpuestos)

Almudena: Por otra parte si los conoces... (comentarios superpuestos)

Saray: Me parece mejor... (comentarios superpuestos)

Coord.: A ver...

Saray: ...cada año cambian ... (comentarios superpuestos)

Coord.: ¿Cómo?

Saray: ...cada año no te toca a lo mejor el mismo profesor o dos años por lo menos como mucho me ha tocado dos años seguidos me ha tocado en el Instituto, no se tampoco tiene que ser...

Francisco: No sé, en mi colegio pasaba que...

Coord.: A ver, aquí lo que están diciendo ellos (mira a Saray y Adrián) es que si el profesor se queda es como que pierde la motivación, encasilla a los niños...

Adrián: Es que en mi colegio eran siempre los mismos profesores para los dos años de ESO.....entonces claro, los profesores decían que a mí me tenían "enfilao"⁶⁹ ya sabían cómo era yo ... (risas)

(Registro SII- GR- Anexo 1)

⁶⁹ Identificado con su "etiqueta".

Ellos/as consideran que si el profesorado “circula” de un instituto a otro , si no se “acomodan” como lo plantea Marta, aquellos/as estudiantes que han sido etiquetados tendrían la oportunidad de romper con esa estandarización prejuiciosa e injusta que de alguna manera los determina en su experiencia escolar y les impide desarrollarse. Es notable cómo a pesar de la experiencia negativa de ser etiquetados siguen confiando en el vínculo con el/la profesor/a.

El pedagogo vienés Aichhorn señalaba que, antes de comenzar a exigir al sujeto, el educador debe hacer posible la existencia de un vínculo. Un vínculo (podemos entender) que, de alguna manera, opere a modo de un nuevo articulador hacia otras vías. (Nuñez, 2003: 32)

Los/as estudiantes son capaces de percibir precisamente esto, que un vínculo bien construido que los sostenga en su deseo de aprender le abriría otras posibilidades y generaría otro tipo de experiencia en la escuela, una que los/as considere y contemple sus diferencias .

Javier: *También los profesores se van pasando comunicación entre ellos y dicen... (comentarios superpuestos)*

Julia: *Ese habla, cuidado...*

Pilar: *Te promocionan ¿no?; sí éste, ten cuidado con éste (señala con el dedo, risas)*

José: *Yo tenía profesores que eran primos, eran la de inglés y el de lengua eran primos entre ellos; y a mí me debían de tener como “enfilao” y ya llegaba y; “-: eh, tú sabes que no sé qué, no sé cuánto” (imita a los profesores); y ahora el otro llegaba y no sé por qué me decía las mismas frases, las mismas palabras que el otro y ya me enteré yo que...*

Javier: *Vamos a ver profesora que el primer día que yo llegue a una clase me digan, “-: eh, ponte allí” (señala con el dedo un sitio apartado, imita a la profesora) sin conocerme de nada. “Sí me han hablado mucho de ti, no sé qué” (imita a la profesora);... me quedo yo: “No vea (paralizado con los ojos abiertos, risas) ya el primer día”.*

Francisco: *También el tema de tus hermanos a lo mejor si tienes hermanos que le han dado clases, ya ...*

Julia: *Sí...*

Francisco: ...ya, tu eres hermano de éste, no sé qué, pues ya...

Elena: Es que el tema de conocer a los alumnos es también un arma de doble filo porque te pueden...(…)

Coord.: (...) Entonces ¿por qué creen ustedes que los profesores se pasan información...

Marta: Porque creen que se ayudan...

(Registro SII- GR- Anexo 1)

Elena dice que la información que se transmite sobre los alumnos es un “arma de doble filo”, Marta lo explica diciendo “creen que se ayudan” (entre los/as profesores/as) o Javier advierte que sobre él ya hay construida un prejuicio, “sin conocerme de nada”. Todos estos análisis dan cuenta de lo negativo que les resulta que los/as profesores/as los identifiquen con determinadas características sin conocerlos/as, lo cual se traduce en un prejuicio que les resulta “peligroso”.

Si lo analizamos, un arma es un recurso para “destruir” al otro, hacerlo desaparecer y si no se llega a tal extremo, funciona como una amenaza contundente, el arma remite a guerra, enfrentamiento, violencia. Si a ello le sumamos el encierro al que somete la escuela en el sentido que lo plantean Varela y Alvarez Uría (1991) , en el que las relaciones entre profesores/as y alumnos/as son desiguales ; podríamos comprender aun más esta percepción negativa que tienen los/as estudiantes acerca del uso amenazante que el profesorado hace de la información que dispone sobre ellos/as. Su vida en la escuela queda supeditada no solamente a lo que “se diga” de cada uno/a sino también a la decisión que se tome sobre su futuro escolar.

Coord.: ...encasillan como dice Adrián, por qué creen que los profesores hacen esas cosas?

Francisco: Porque al fin y al cabo son cotilleo y eso le gusta a todo el mundo (risas, comentarios superpuestos), yo pienso eso, si todos los profesores están continuamente hablando y todos tienen los mismos alumnos pues ya: “ah, pues este niño mira lo que ha hecho “; y ya empiezan a hablar y claro es como (...)

Julia: Yo pienso que puede ser bueno ¿no?

Coord.: A ver (mira a Julia)

Julia: Porque por ejemplo, los profesores hablan:- “pues este año me ha tocado tal alumno, no sé qué”; -“pues ese es problemático o tiene,... o falta de atención, que no está atento, siempre se le va la cabeza, no sé qué “(imita al profesor); pues el otro profesor... o puede pasar y decir no por éste ni me preocupo o puede implicarse...

Almudena: Claro ...

Julia: Es que depende mucho de cómo lo mire el profesor.

Almudena: El objetivo es que te lo diga para mal o para que tú le ayudes.

Julia: Si te dice...- es un “cafre”⁷⁰, ese nada (hace un gesto despectivo) pues ya está ¿sabes? lo dejas, pero si en cambio dice: -“pues ese le cuesta mucho” (en tono comprensivo). Es que hay muchas maneras de decir las cosas, entonces si te dice; “-: pues ese que le cuesta mucho atender, no sé cuánto, tiene un problema muy grande porque es que le cuesta un montón, no puede, se le va la cabeza, no sé qué, además habla con el compañero” (imita al profesor/a); pues entonces habrá formas de ayudarlo ¿no?

Coord.: Entonces ¿los profesores piden y dan información puede ser por (...) hablar de la intimidad (...) de los niños?

Julia: Yo creo que sí, que esa es la principal. (risas)

Coord.: ¿Sí?

Julia: Que pocos son los que yo he dicho.

Coord.: ¿Sí?

Julia: Porque se ve vamos, en los ejemplos.

Coord.: ¿O sea que no tendría que ver un poco con la profesión pedir información de un alumno?

Julia: Debería, yo creo que sí....

Javier: Yo creo que sí.

Francisco: Sí.

Julia: ...pero que la toman en otro sentido...

Francisco: Yo creo que tiene que ver con la finalidad que dice ella (señala a Julia) , decir pues ten cuidado con éste, como una advertencia pero

⁷⁰ Se refiere a que es una persona torpe.

advertencia que tenga una buena finalidad ¿estamos?

Elena: *Es que depende de la advertencia también porque yo por ejemplo cuando estaba en segundo, daba clase de Física, yo no había manera de aprobar la asignatura; si ese hombre le hubiese dicho al resto de los profesores: -“ten cuidado que esta niña no estudia” (imita al profesor); yo: -“no perdona, yo sí estudio”, lo que pasa que este hombre no quería niñas en su clase. Entonces también me puede perjudicar porque yo estudiaba igual para todas las asignaturas y el resto de asignaturas yo no tenía problemas.*

Julia: *¿Y las niñas de su clase?*

Elena: *No venía ninguna a su clase, yo era la única. (risas , comentarios superpuestos)*

(Registro SII- GR- Anexo 1)

Se abren aquí dos interrogantes fundamentales ¿con qué finalidad el profesorado transmite información acerca del alumnado? Y ¿qué tratamiento le da a esa información el/la que lo recibe?.

Si entendemos que el proceso educativo debe apoyar a los sujetos en su desarrollo, como lo plantea Freire :

(...) lo esencial de las relaciones entre educador y educando , entre autoridad y libertades (...) es la reinención del ser humano en el aprendizaje de la autonomía.

Me muevo como educador porque primero me muevo como persona. (Freire, 1997: 91)

Podríamos pensar que según lo plantean en sus relatos, los/as estudiantes viven una realidad bastante alejada de este principio educativo, la humanización de la que nos habla Freire no se ve reflejada en el manejo que los educadores hacen de la información que poseen de los proceso de aprendizaje; la finalidad es “advertirse” unos/as a otros/as sobre los defectos, desaciertos o torpezas del alumnado bajo el formato de “la etiqueta”, en ningún caso se menciona algo positivo.

Lejos de personalizar el proceso educativo, se termina en un proceso de “individualización” en el que como bien plantea Foucault :

Durante mucho tiempo la individualidad común (...) se ha mantenido por bajo del umbral de descripción. Ser mirado, observado, referido detalladamente, seguido a diario por una escritura ininterrumpida, era un privilegio. (...) Ahora bien, los procedimientos disciplinarios invierten esa relación, rebajan el umbral de la individualidad descriptible y hacen de esta descripción un medio de control y un método de dominación. (Foucault, 2002: 177-178)

Los relatos dan cuenta de ese control y dominación que se genera a partir de la confusa circulación de los “detalles” de la vida escolar de “ciertos/as alumnos/as”.

Adrián: *Los profesores deben de diferenciar lo que son los prejuicios con lo que deben de enseñar.*

Coord.: *A ver, ¿cómo es eso?*

José: *Yo creo que deben de mirar tu expediente, si saben el grupo de alumnos que les va a tocar y hay un expediente en el Colegio o en el Instituto, yo creo que el profesor, aunque sea por encima mirarse el expediente de cada alumno y saber si aquí va mal, si aquí va bien, si hay que ayudarlo en esto.*

Coord.: *¿Y para qué sirve eso? Mirar el expediente de un alumno.*

José: *Para saber, saber individualmente cómo tienes que ocuparte de él ¿no?, (...).*

Julia: *En que falla ¿no?*

Pilar: *Su evolución, por qué ha pasado.*

Julia: *Cómo tú puedes ayudarlo.*

José: *Porque si no ve tu expediente, bueno el expediente o cualquier otro archivo así que sepa cómo es el alumno, si no lo sabe no va a saber el problema que tiene, si va bien en Matemática, si va bien no sé dónde.*

Saray: *Pero que el profesor(...) que a lo mejor tenga tres clase, no se va a dedicar a mirar cada alumno cada asignatura de cada año, no (abre las manos, comentarios superpuestos)*

Almudena: *Pero eso debería ser.*

Julia: *Eso debería ser.*

Almudena: *Debería mirarlo académicamente, pero no personalmente, porque a lo mejor una persona...*

Pilar: Claro, su trayectoria, que sino ¿cómo va?; “-: bueno yo sé que ahora le cuesta la Matemática, pues bueno, ahora ya sé que tengo que prestarle más atención a este alumno” (Imita al /la profesor/a). Es la trayectoria, la evolución.(...)

Marta: A mí lo que me pasaba que (...), mi padre era el conserje, (...) del colegio entonces (...) conocía a todos los profesores, entonces cada vez que venía un profesor nuevo o cambiaba de curso me decía: -“ah, ¿tú eres la hija de Pedro no?” (imita al profesor/a) ; y yo: -“sí” (agacha la cabeza y se pone rígida) ; entonces ya venían como diciendo: -“pues ten cuidado que se lo digo a tu padre que está ahí abajo” (imita al profesor)

(Registro SII- GR- Anexo 1)

Ellos/as tienen claro que la información sobre sus procesos de aprendizaje no debe utilizarse para etiquetarlos/as sino para ayudarlos/as, pero para que eso ocurra como lo plantea Adrián “Los profesores deben de diferenciar lo que son los prejuicios con lo que deben de enseñar”. Esta mirada del prejuicio coincide con el sentido en que lo plantea del Olmo (2005) como una idea formada antes del juicio, como una idea asumida acerca del alumnado que no ha sido construida a partir de la experiencia con él. Lo que ocurre en este caso particular es que la idea que sus profesores/as tienen acerca de ellos/as es negativa y no es muy fácil revertirla; porque de lo que se habla no es del/la alumno/a sino de la persona. Quizás ese sea el sentido de la salvedad que hace Almudena: “Debería mirarlo académicamente, pero no personalmente, porque a lo mejor una persona...”

En este sentido Rudduck (2007), plantea que las imágenes negativas afectan profundamente al alumnado , no se trata de una cuestión menor:

Las imágenes negativas una vez establecidas como patrones de conducta del alumno son difíciles de eliminar. (...) Los estudiantes pueden sentir también que sus profesores que tienen archivos y memorias en los que quedan indeleblemente registrada su personalidad, mantienen vivas su imagen y sus costumbres. (Rudduck, 2007: 71)

Precisamente de esto nos habla José en su relato :

José: A mí me pasó una cosa parecida en tercero de ESO porque yo tenía un profesor de Matemática que no se enteraba... pero nadie, y suspendí para

setiembre, para todo (risas), suspendí todos los trimestres en Matemáticas (risas). Es más, llegó el verano, me apunté a una academia que estaba al lado de mi casa y yo sabía hacerlo todo, sabía hacer los ejercicios, todo súper bien. Llegó setiembre y saqué la nota más alta, había, yo que sé se presentaron veinte personas, veintiuna; yo saqué la nota más alta, saqué un nueve setenta y cinco, y cuando me corrigió el examen, me lo encontré por una calle, me lo encontré en Ronda⁷¹, me lo encontré andando. Me dice, has hecho un muy buen examen no sé qué, voy a hablar con tus padres (...). Y ahora cuando llego a mi casa, había llamado a mis padres, y ¿sabes lo que le había dicho?, que me había copiado el examen que yo no era capaz de sacar esa nota, que era una persona que había suspendido durante todo el curso (cruza los brazos) con mala nota que era muy, muy raro que hubiese sacado esta nota. Y yo pensando, hombre si he sacado la nota más alta de quién me voy a copiar en la clase, y de Matemática ¿qué paso, una historia de la Matemática?... (comentarios superpuestos)

Coord.: ¿Y cómo llevaste esa situación?

José: Nada, a ese profesor como que ya lo dejé porque era un profesor que era de tercero, segundo y primero, y ya lo dejé, porque en cuarto de la ESO tuve otro profesor (...) es que ese profesor a mi es que me dio mucho coraje⁷², mi padre también se enfadó con él. Porque para la que había liado⁷³, había estado en una academia, había hecho todos los ejercicios (...) y mi padre decía lo mismo que yo, ¿cómo se va a copiar en el examen? Porque si yo fui, la segunda nota más alta me parece que fue un ocho o un siete, y yo saqué un nueve setenta y cinco, que me faltó, algún fallo en un ejercicio, y cómo me voy a copiar yo de alguien si saqué la nota más alta.

Almudena: Eso te desilusiona un montón.

⁷¹ Ronda es una ciudad española perteneciente a la comunidad autónoma de Andalucía.

⁷² Se refiere a la impotencia que sintió en esta situación.

⁷³ Se refiere a todo el movimiento y el esfuerzo que había hecho preparando el examen.

José: *Y a lo mejor si fuera Lengua, mira te haces una “chuleta”⁷⁴ te copias o algo, pero ¿en Matemática, qué te vas a copiar, los ejercicios que van a caer en el examen?*

Enrique: *Las tablas de multiplicar en el brazo (risas).*

(Registro SI- GR- Anexo 1)

Esta experiencia que relata José en la que su profesor es incapaz de despojarlo de su etiqueta de “mal alumno” y valorar sus avances , es similar a lo que Daniel Pennac sentía en relación a la valoración que su madre hacía de él:

Era su hijo precario. Sin embargo, sabía que yo había salido ya a flote desde aquel mes de septiembre de 1969, cuando entré en mi primera aula en calidad de profesor. Pero, durante los siguientes decenios (es decir durante toda mi vida adulta), su inquietud resistió secretamente todas las «pruebas de éxito» que le proporcionaban mis llamadas telefónicas, mis cartas, mis visitas, la publicación de mis libros, los artículos de los periódicos o mis apariciones por la tele, en el programa de Pivot. Ni la estabilidad de mi vida profesional, ni el reconocimiento de mi trabajo literario, nada de lo que oía decir de mí por otros o de lo que podía leer en la prensa, la tranquilizaba del todo. Ciertamente, se alegraba de mis éxitos, hablaba de ellos con sus amigos,(...) pero, en lo más secreto de su corazón, permanecía la ansiedad que había hecho nacer para siempre el mal alumno de los inicios. (Pennac, 2008: 8)

Evidentemente las etiquetas reducen al sujeto a lo que no es, callan sus verdaderas capacidades y le hacen toda su existencia más difícil. Esa “falsa imagen” acerca del sujeto por momentos, desde la perspectiva del otro, no es decisiva .

Francisco: *En tercero de la ESO, yo estaba en Tecnología, hicimos un examen de recuperación en junio, y es claro, si aprobabas ya no tenías que ir a setiembre. Y ahora, llegamos los cuatro que teníamos que hacerlo y nos dijo, bueno os digo las notas ... y dijo, bueno tú estás aprobado, tú suspenso y yo estaba suspenso y, me da el examen y (...) bueno empiezo a mirar y empiezo a contar los puntos y digo, -:"¡pero si esto da un cinco la suma de todos los puntos!." Y lo mira y dice, -:"ahh bueno, no sé qué, y se mete al despacho y me llama a la media hora... no es que lo he vuelto a corregir y*

⁷⁴ Se refiere a un apunte escondido que se usa para copiar en los exámenes.

da un tres setenta y cinco.” (imita al profesor)

Almudena: Dioss!

Francisco: *Y me había vuelto a corregir el examen para suspenderme, y yo digo, ... el tío muy serio y yo “flipao”⁷⁵ ...*

Almudena: *Es que eso...*

Francisco: *Si es que me daba aprobado, yo que sé y ya... (...)*

Julia: *Yo por ejemplo pienso que si “te tienen una ficha ya puesta”, por ejemplo, yo, que hablaba un montón; pues fíjate tú, tenía una profesora que me daba tres asignaturas , una era historia, la otra... bueno no me acuerdo cuáles eran (sacude las manos). El caso es que me daba tres asignaturas y yo la verdad que “daba la lata”⁷⁶ en sus clases porque me caía muy mal; el caso es que una vez, suspendí o sea aprobé el examen con un siete, yo solía sacar cinco, seis, porque no estudiaba; y un día estudié para un examen y saqué un siete y medio, saqué bastante buena nota. Me dijo, no, es que tú en verdad te has copiado, yo te voy a suspender. Claro, entonces, eso es como que te desmotiva y entonces dices, ya lo dejo, es lo que dice él (señala a Enrique) de los profesores. Pero es que aparte ya te tienen como... (...) saben cómo eres y entonces si destacas en algún momento es porque te has copiado o porque has hecho algo raro...*

Almudena: *No se fían de ti.*

Julia: *...al revés de (gira las manos hacia adelante), no te motivan (golpea las manos) diciendo, esto está bien, esto es lo que tienes que hacer tienes que seguir adelante... no, no, tú tienes que ser como siempre has sido (marca una línea recta con la mano) porque es que yo no voy a cambiar el punto de vista...*

Almudena: *Que ellos no esperan de ti que mejores resultados...*

(Registro SI- GR- Anexo 1)

Esa *ficha puesta* de la que habla Julia es vivida como una situación de injusticia y de determinismo en la que se sienten muy vulnerados/as y mal tratados/as; Francisco asegura ; “*Y me había vuelto a corregir el examen para suspenderme*” es decir, con el

⁷⁵ Muy asombrado, sin poder creer lo que sucede.

⁷⁶ Molestaba en las clases.

único propósito de confirmarle que lo que determina el profesor “es lo que es” porque como dice Almudena “*No se fían de ti.*”, o lo que es peor, jamás van a reconocer lo que eres detrás de sus prejuicios. Esta situación se encuadra dentro de lo que Bourdieu denomina “violencia simbólica”:

Todas las estrategias simbólicas mediante las cuales los agentes intentan imponer su visión de las divisiones del mundo social y de su posición en ese mundo pueden situarse así entre dos extremos: el insulto, idios logos por el cual un simple particular trata de imponer su punto de vista asumiendo el riesgo de la reciprocidad. y la nominación oficial, acto de imposición simbólica que cuenta con toda la fuerza de lo colectivo, del consenso, del sentido común, porque es operada por un mandatario del Estado, detentador del monopolio de lo violencia simbólica legítima. (Bourdieu, 1990: 215)

Los/as estudiantes no tienen la posibilidad de defender lo que es justo frente a discursos como estos :“*Me dijo, no, es que tú en verdad te has copiado, yo te voy a suspender*”; “*Que ellos no esperan de ti que mejores resultados...*”; no tienen la posibilidad de alzar su voz para decir aquello que piensan porque pronunciarse en desacuerdo con los/as profesores/as, desafiar sus “particulares” formas de verlos/as y valorarlos/as o “no valorarlos/as”; sería sencillamente insultante.

Situaciones aparentemente cotidianas de la vida escolar son prácticamente determinantes en la vida de los/as alumnos.

A fuerza de oírlo me había hecho una representación bastante concreta de mi vida sin futuro. No era que el tiempo dejara de pasar, ni que el futuro no existiese; era que yo seguiría siendo el mismo que soy hoy. No el mismo, claro está, no como si el tiempo no hubiera corrido, sino como si los años se hubieran acumulado sin que nada cambiase en mí, como si mi instante futuro amenazase con ser del todo semejante a mi presente. (...) Yo era una nulidad escolar... y *nunca había dejado de serlo*. Está claro que el tiempo pasaría, y el crecimiento, y los acontecimientos, y la vida, pero yo pasaría por esta existencia sin obtener nunca *resultado* alguno. Era mucho más que una certeza, era yo.

Algunos chicos se persuaden muy pronto de que las cosas son así, y si no encuentran a nadie que los desengañe, como *no pueden* vivir sin pasión, desarrollan, a falta de algo mejor, la pasión del fracaso. (Pennac, 2008: 34)

Esta mirada de “mal alumno” que según el análisis de Pennac se va construyendo, es muy similar a la que plantean los/as estudiantes, es decir , “*si no encuentran a nadie que los desengañe , como no pueden vivir sin pasión, desarrollan (...) la pasión del fracaso*”.

Coord.: Pero y el que llega a ese sitio y está ahí y le cuesta por lo que dicen ustedes, “porque le cuesta”; (...) ¿qué pasa con esa persona? ¿Cómo lo han visto ustedes?

Trinidad: Necesitaría que... más atención.

Julia: Integrarse, más atención o sea no especial, no, no es especial, pero que el profesor intentase, si ve que le ha costado durante un año pues intentar explicarle y preguntarle al siguiente año :-“¿te has enterado esta vez? (imita al profesor), no sé cuánto, ponerle muchísimo más interés (comentarios superpuestos)

Adrián: Claro y hace falta. (...)

Elena: Yo creo que tienes que estar pendiente.

Adrián: Con un buen profe. (comentarios superpuestos)

Julia: Yo creo que hay que integrarlo totalmente. (comentarios superpuestos)

Coord. : A ver...

Adrián: Es que lo ha dicho Marta antes, que tenía un buen profesor y le explicó bien Matemáticas y ya se ha enterado. A mí me pasó lo mismo, hubo un profesor que nos puso en grupo, nos mezclaba con gente que sabía, lo explicaba más claro, se nota que sabía bien la materia pero lo explicaba así sencillo y sí nos enterábamos; de hecho Matemática de Bachiller me la he sacado con un profesor aparte que me explicaba las cosas de otra manera, mucho más sencilla , entonces yo le decía tú deberías estar dando clase y no el profesor que tengo que lo explica y parece que tiene prisa por terminar (empuja con la mano hacia adelante como apartando algo)

Coord.: O sea que al que le cuesta lo puede “sacar” el profesor.

Adrián: Claro.

Coord.: ¿Están de acuerdo con eso, todos lo piensan?

Enrique: *Sí (otros/as asienten con la cabeza)*

Almudena: *Le puede ayudar.*

Pilar: *Y la clase... (comentarios superpuestos)*

(Registro SIII- GR- Anexo 1)

Seguramente esa pasión por el fracaso se hubiera transformado en una pasión por construir un proyecto personal, si como lo explican en sus relatos, los/as profesores/as se hubieran interesado por ayudarlos/as, no de manera especial sino, por un acto de simple solidaridad entre las personas, por un acto educativo.

Si les hubieran dado la posibilidad de expresarse o sea, le hubieran “concedido la palabra”, los hubieran escuchado, la situación hubiera dado un giro positivo. Julia lo observa con mucha claridad: “(...) *más atención o sea no especial, no, no es especial, pero que el profesor intentase, si ve que le ha costado durante un año pues intentar explicarle y preguntarle al siguiente año: “¿te has enterado esta vez?”*. Su planteamiento es abierto, no exige nada a los/as profesores/as, simplemente pide que lo intenten, que los/as eduquen.

En realidad la simplificación de la “etiqueta” y los pocos intentos del profesorado por “sacarlos/as de la nulidad escolar” se repite con mucha más frecuencia e insensibilidad de lo que ellos/as desean.

Pilar: *Pero además también ya los diferenciaban porque yo me acuerdo que a los repetidores lo han sacado: -“venga, clase de refuerzo de Lengua” (imita a los profesores) y ya los sacaban y ya mismo ellos lo (marca una línea recta en la mesa golpeando con su mano) individualizaban.*

Coord.: *Los profesores los individualizaban.*

Trinidad: *No, pero decían está en el refuerzo, como si fuera algo malo vaya.*

Pilar: *¡Venga refuerzo! , como si fuera ya...*

Julia: *Pues sí el refuerzo era como para los... (abre las manos)*

Pilar: *...para los tontos.*

Julia: *.. Si, tontos...*

Saray: *Sí, sí, para los tontos... yo estaba en francés porque yo no...(risas)*

Coord.: *Y cómo se les ocurre que puede salir ese que le cuesta de ahí si se lo llevan a un sitio que es como dice ella (mira a Julia) como si fueran los*

más tontos y a su vez los compañeros lo ven, ¿cómo se saca a una persona de esa situación?

(Registro SIII- GR- Anexo 1)

Lamentablemente como lo plantea Daniel Pennac a la escuela hacen en primer lugar los profesores y ese “hacer” que es más bien un “fabricar” recae directamente sobre los/as alumnos/as y sus perspectivas de crecer y desarrollarse no solamente en ella, fuera también.

En una edad en que la necesidad de aprobación es aún más fuerte que la adulta, es difícil recibir con serenidad una evaluación negativa, aun haciendo abstracción de sus consecuencias prácticas. (...) Algunos “malos alumnos” a fuerza de años de burlas y reprimendas se construyen un caparazón. (Perrenoud, 1990: 184)

Ese caparazón les es útil para defenderse de alguna manera de la hostilidad del medio escolar y a la vez, los/as aísla, los/as encierra, los/as enmudece. Pareciera que nadie, incluido el profesorado, quiere hacerse cargo de ellos/as, tenderles una mano o “mirarlos/as” de otra manera que no sea solamente bajo los prejuicios de la exclencia.

Pilar: *Que se pueden integrar en la clase porque por qué tienen que quedar todos los repetidores en una esquina, pues si los repetidores se mezclasen con la gente, los demás miembros de la clase aunque no sean unos súper estudiantes pero ya, ya se sienten integrados.*

Enrique: *Pero igual es la clase la que no quiere que los otros se integren...*

Pilar: *Claro pero porque la clase ya les tiene esos prejuicios que es como... (comentarios superpuestos)*

Coord.: *¿Y si la clase no quiere cómo se podría?*

Enrique: *Claro, ese es el problema.*

Almudena: *A ver, los profesores, pero también es verdad que los profesores siempre piensan bueno para qué vamos a poner a un repetidor con una persona que saca muy buenas notas para que ahora le...le perjudique.*

Julia: *“Ve”, se le pegue.*

(Registro SIII- GR- Anexo 1)

Los “malos alumnos” , “los tontos”, no perciben posibilidades para avanzar, cambiar y desenvolverse bien , entonces acceden a abandonar la lucha . Con poca confianza en sí

mismos y con fragilidad para organizar su vida eficazmente, difícilmente puedan seguir el ritmo que les plantea la escuela. Se convierten en alumnos “desconectados”, no se sienten escuchados, van retrasados y no pueden ponerse al día. (Rudduck, 2007)

Cuando Almudena plantea : *“pero también es verdad que los profesores siempre piensan bueno para qué vamos a poner a un repetidor con una persona que saca muy buenas notas para que ahora (...) le perjudique.”*; de alguna manera lo que pone en valor es la fundamental intervención del profesorado para “torcer” la suerte del etiquetado repetidor y de alguna manera señalarle, no la falta sino lo que hasta allí ha conseguido.

Es necesario ser sabio para juzgar los resultados del trabajo, para verificar la ciencia del alumno. En cuanto al ignorante, el hará *menos y más* a la vez. No verificará aquello que el alumno ha encontrado sino que haya buscado. (...) el maestro ignorante debe exigir a su alumno que le pruebe que ha estudiado con atención. (...) Consideren entonces que esta exigencia comporta para el alumno una tarea interminable. (Rancière, 2007: 48-49)

Hay un empeño por parte de los/as profesores de lograr que ese/a alumno/a de cuentas de todo aquello que ha aprendido y que debe ser lo que “han aprendido todos”. Es como la unificación del discurso, todos deben hablar de lo mismo a la vez, a nadie se le puede ocurrir hacer otro recorrido y menos aun “hablar de lo que le interesa realmente”.

Para el educador “bancario”, en su antialogicidad, la pregunta obviamente no es relativa al contenido del diálogo, que para él no existe, sino con respecto al programa sobre el cual disertará a sus alumnos. Y a esta pregunta responde él mismo, organizando su programa. (Freire, 2005: 76)

Un educador bancario no puede ver al sujeto que educa, solo ve el contenido que debe depositar en él, no tiene registro de sus sufrimientos, sus imposibilidades, ni de sus búsquedas. En pocas palabras no puede ayudarlo desde esa posición que taponar toda posibilidad de acercamiento y acompañamiento; entonces, como lo plantean los/as estudiantes en sus relatos, delega esta responsabilidad en ellos/as.

Pilar: *Tampoco te hace a ti mucha ilusión decir, ahora yo me hago responsable de alguien...*

Almudena: *Claro eso también es así...*

Pilar: (...) por qué tengo ser yo el responsable del repetidor que ha sacado malas notas...

Coord.: ¿Eso quién lo dice?

Pilar: Pues siempre que a lo mejor te “encasquetaban”⁷⁷ el...

Julia: Sí, eso a veces pasaba que te ponían al lado de un vago y...

Pilar: “-: venga, ayúdale”; y tú a lo mejor, pues tú dices -: “yo no tengo ganas de ayudar, ya tengo suficiente con lo mío y ahora tengo que estar pendiente de otra persona que haga los deberes.”

Trinidad: Sí o cuando lo hacías antes.

Coord.: ¿Pero tú te tenías que hacer cargo de la persona que te sentaban al lado?

Pilar: A mí a veces(...) me cambiaban de compañero de pupitre (...) y me decían, “ -: venga, ayúdale” (imita a los/as profesores/as); que tú eras responsable, que tú dices, bueno (...) “ -: venga, yo sí te ayudo, no te preocupes”; pero que a veces también decías ¿tío por qué tengo que ser yo?, yo ya tengo suficiente con lo mío y ahora tengo que estar pendiente de que(...) este hombre pues haga algo porque el profesor me lo ha dicho y te sientes responsable.

Marta: Si además de que tú intentas, ayudarle (...) hay veces que el otro no quiere que tú lo ayudes.

Pilar: Y a lo mejor el otro no tiene ganas de que tu estés encima de él, “ -: déjame, paso de ti” (imitando al compañero)

Marta: Sí y tú dices (...)” -:es que yo estoy aquí porque no tengo...

Pilar: Porque me han puesto, claro.

Saray: Pero es que a lo mejor el profesor lo hace por integrar a los niños.

Pilar: Si ...

Marta: Si... lo del profesor está bien... (comentarios superpuestos)

Pilar: ...no si la idea es buena, la intención es buena...

Marta: ... la intención es buena pero a lo mejor el repetidor o el otro...

Pilar: No quieren estar, no quieren estar.

⁷⁷ Te imponen a alguien del que debes hacerte cargo.

Marta:... no quieren relacionarse o algo sí... porque dice, -:"¿yo por qué tengo que ayudarte?, el otro dice; " -:no quiero que me ayudes", en plan...

Pilar: Si la intención es buena, la intención es buena, vamos.

(Registro SIII- GR- Anexo 1)

El profesorado hace todos los intentos por homogeneizar , por encauzar de alguna manera esa diferencias inaceptable dentro del sistema que es "el repetidor", quizás como último recurso para evitar lo que llama fracaso desde sus esquemas de interpretación, recurre al grupo sin comprender que esta homogeneización que intenta es uno de los mecanismos de segregación (Tizio, 2002), y es lo que deja al sujeto en un lugar despojado de toda perspectiva de "porvenir".

Los/as estudiantes hablan de que la intención de "sentar a un repetidor con un buen alumno" es buena pero está mal implementada. Volvemos a la misma situación que venimos planteando a lo largo de este trabajo , el alumnado no es consultado en ningún momento , no es escuchado.

En sus análisis ellos/as observan dos cuestiones: una la resistencia de quien se encuentra en la encrucijada de ser un/a repetidor/a para aceptar de alguna manera este acercamiento y esta ayuda; por otro lado la sensación de "carga" y de cierto agobio que ellos experimentan, expresado en las palabras de Pilar: " (...) *ya tengo suficiente con lo mío y ahora tengo que estar pendiente de otra persona que haga los deberes.*"

"(...) en esta época se están fabricando nuevas debilidades al mismo tiempo que circulan diferentes modalidades de relación *entre débiles y con los débiles*. Pero hay una cuestión que no podemos dejar de tener en cuenta (...) es la debilidad constitutiva de lo humano . Nacemos débiles (...) Necesitamos a otro que nos auxilie, nos proteja, nos cuide. (...) Por eso, alguien que necesita a otros no necesariamente es un "necesitado".

(...) Podríamos señalar una diferencia diciendo que sería "genuino" considerar la debilidad como punto de partida , pero cuyo destino es un cambio de estado. Distinto es fijar la debilidad como un estado inalterable del que es imposible salir (como sucede cuando se victimiza al otro). (Abramowski, 2010: 132-133)

Esta ayuda impuesta evidentemente no funciona porque hay de alguna manera un señalamiento del lugar del débil como el que está en inferioridad de condiciones , esto

lo desvaloriza y a su vez minimiza la debilidad de los demás que “deben ayudarlo” por ser “mas fuertes y aptos” cuando en verdad no lo son, dicho por ellos mismos. Es toda un situación muy compleja cuyo origen podríamos pensar que está en no darles la posibilidad de hablar de la situación para llegar a acuerdos que como dice Abramowski tomen en cuenta la genuinidad de ser débiles más que un determinismo del que no es posible salir.

Almudena: *Yo creo que debería de salir de las personas (comentarios superpuestos)*

Coord.: *A ver Almudena*

Almudena: *...que aunque los profesores den el paso de ponerte con no sé quién o no sé cuánto también, quién quiere ayudar, ayuda desde siempre ¿sabes? y le sale (mueve las manos hacia adelante como sacando algo de su pecho) y quien no quiera ayudar, aunque te pongan el niño al lado y por pantalones⁷⁸ tenga que ayudar (golpea una mano contra otra) pues no le va a ayudar si no quiere.*

Julia: *Claro.*

Elena: *Una ayuda tiene que salir de él porque no pueden imponer una ayuda (abre una manos como dando algo) por mucho esfuerzo que se quiera...*

Francisco: *Claro, yo pienso que no pueden poner al repetidor con el bueno y decirle, “-: venga, ayúdalo!” (imita al/la profesor/a); o sea, los pones juntos y ya después, si ellos ven que entre los dos... o sea que primero se hablen de algo yo qué sé... es que vengan así y que te digan, ” -: venga, ayúdalo”, pues va a ser en plan... bueno, venga...”*

(Registro SIII- GR- Anexo 1)

Lo que de alguna manera plantea Francisco es que si no se construye un vínculo personal , ninguna vida en común es posible, ni ningún proyecto superador que ilusione.

Porque en la educación está en juego el consentimiento del sujeto y hay que ver , caso por caso, si de da o no y cuáles son sus márgenes. Aunque se suponga una

⁷⁸ Por mandato.

cierta homogeneización de los sujetos desde una perspectiva curricular, el consentimiento es del orden de lo particular. (Tizio, 2002: 207-208)

Es decir, los/as alumnos/as deben consentir y acceder a un trabajo juntos que deje de estigmatizarlos , de etiquetarlos, que de alguna manera les de libertad para tomar sus propias decisiones y construir algo en común basado en los acuerdos que solamente se vehiculizan por “la palabra” que pocas veces es tomada en cuenta.

Y hasta podríamos llegar a pensar que este modelo opresor de plantear las “debilidades” responde en cierto sentido a :

(...) la lógica del mercado que se impone a los bienes simbólicos y asume que los éxitos y los fracasos sociales son exclusivamente producto de competencias y estrategias individuales o familiares, justificando así los privilegios. (Kaplan, 2005: 78)

Quizás también podríamos pensar que plantear la vida en la escuela , como en el terreno social en general, en términos de “buenos-malos”, “inteligentes-torpes”, “rápidos-lentos”; es una forma de relegar al sujeto , no valorar la esencia misma de cualquier proceso educativo que por sobre todas las cosas debe humanizar y colaborar en las elecciones de sentido.

Francisco: *De chico cuando me cambiaban, era lo típico que hasta me gustaba porque ahora como diciendo, soy malillo (risas) (...) y estoy solo “adelante” ¿sabes? Pero después cuando era ya más grande y estaba en la ESO, entonces ya dices; -:” uhh esto está feo ¿no?” (risas)*

Javier: *A mí no me gustaba, porque pasaba vergüenza.*

(Registro SI- GR- Anexo 1)

Francisco y Javier son capaces de sintetizar en estas palabras lo que le ocurre a un sujeto cuando se lo estigmatiza y etiqueta; se lo inhabilita socialmente y se lo calla.

CAPÍTULO 4

FIN DEL RECORRIDO O AQUELLO QUE LLAMAMOS ÉXITO.

¿El éxito que se espera de mi?

Normalmente, el niño entra en el mundo cuando empieza a ir a la escuela. Pero la escuela no es el mundo ni debe pretender serlo. Quien exige la asistencia a la escuela no es la familia sino el Estado, es decir, el mundo público y, por consiguiente, en relación con el niño, la escuela viene a representar al mundo en cierto sentido, aunque no sea en verdad el mundo. (Arendt, 1996: 200)

Si bien la escuela no es en verdad el mundo como lo plantea Arendt, representa una parte importante del de los/as estudiantes porque permanecen gran parte del día en él ocupándose de las tareas y exigencias que les demandan. La escuela les impone un ritmo y unas metas que deben alcanzarse para avanzar no solamente dentro del sistema sino en la vida en general, si se logran, desde esta perspectiva, habrán conseguido el éxito.

Mientras están dentro de este sistema escolar los/as estudiantes no imaginan una realidad que no sea graduada, unificada y homogénea, en sus tiempos, sus “rendimientos”, sus producciones y sus agrupamientos.

***Francisco:** Porque... me choca en que en la ESO, Primaria y Bachiller casi siempre hemos ido todos acorde, a lo mejor había tres niños que tenían dos años más que todos (...) como mucho y ya ese niño estaba mal visto, o sea que tenía dos años más que tú y estaba mal visto en tu clase. Entonces ahora tú llegas a la Universidad y hay gente que tiene veinte años más tú y además que los tratan de iguales, en plan estamos todo el mundo igual aquí haciendo la carrera y al revés, cuando estabas en el colegio y una persona era repetidora ya se le miraba raro (meneaba la cabeza) (...) como que iba aparte de la clase, aunque él estudiara siempre el profesor le decía, algo más, iba aparte de la clase. Aquí no, aquí aunque la persona tenga ocho*

años más o uno o dos o tres, vamos todos acorde, igual, el profesor enseña igual para todo el mundo y le habla igual a todo el mundo.

José: Yo creo que eso implica(...), no sé porque en Secundaria si tú quieres llegar a cuarto de ESO tienes que hacer tercero, segundo, primero pero a la Universidad puedes llegar de diferentes formas ¿no?, si haces un Módulo (se refiere a la Formación Técnica Profesional) o si has estado trabajando y haces después un Módulo, cualquier cosa tú puedes llegar a la Universidad... ¡bueno, cualquier cosa tampoco! (risas)

Almudena: Claro, pero sí te choca, porque no estás acostumbrado a que eso pase en el colegio aunque yo...

Francisco: Como que te ponen de meta llegar con la edad justa,...) llegar sin repetir ninguna vez y ahora ves que hay gente que ha llegado después de estar cuatro años trabajando (mueve los brazos hacia un costado) , ahora le ha dado por hacer una carrera (mueves los brazos hacia el otro lado) y la ha hecho...

Almudena: Eso tiene un “meritazo” además, vaya.

Francisco: ...a mí eso me chocó mucho, digo, -:-” ¿esto qué es?, es muy raro “(sonríe) me han estado enseñando toda mi vida en llegar aquí con dieciocho años y ahora la gente tiene aquí treinta años y está estudiando (ríe) y yo me he quedado en plan, bueno... o sea, no sé, lo vi bien pero me “rayó una pila”⁷⁹...

Almudena: Hombre es raro pero es...

Coord.: ¿Qué sentiste (...)? Porque pareciera que cambias de situación o de lugar y cambia el discurso ¿no? de pronto antes no podía haber más que una diferencia de dos años y ahora hay de veinte, entonces ¿qué pasa, qué te dio por pensar cuando viste eso?

Francisco: No sé (...), me gustó, hay mucha gente (...) de todos lados (risas) uno venía de yo qué sé, de lo que sea, otro venía de... que no todo el mundo veníamos del mismo sitio, cuando tú estás en Bachiller todo el mundo decía, bueno pues yo hice colegio en tal lado pero todo el mundo al final hizo

⁷⁹ Lo puso muy nervioso.

colegio. Ahora a lo mejor hay gente que ha hecho un módulo, otros que han estado trabajando, otros que... entonces está como “pechá”⁸⁰ de diversidad entonces eso está bien, en el colegio no te enseñan a que haya diversidad en realidad, la diversidad está como muy mal vista es como un camino así (indica una recta con sus manos sobre la mesa)

Elena: *La diversidad te enriquece.*

José: *En el Colegio tiene que ser primero, segundo y tercero y sin repetir, ellos quieren que tú llegues a cuarto de ESO con tu edad.*

(Registro SIV- GR- Anexo 1)

El ingreso a la Universidad implica no solamente un cambio de lugar dentro del sistema educativo sino un cambio de paradigma, un cambio de discurso, otra realidad, y otro éxito. Están acostumbrados/as a que la vida escolar cotidiana ha estado orientada a alcanzar una serie de metas según lo plantea Francisco: *“Como que te ponen de meta, llegar con la edad justa, (...) llegar sin repetir ninguna vez...”*.

La medida de la excelencia, es “ir con la edad justa”, quien se aparta de esa norma en el Bachillerato es “visto” con cierta desconfianza, como lo observa Francisco: *“(...) ya ese niño estaba mal visto, o sea que tenía dos años más que tú y estaba mal visto en tu clase.”*

Es decir:

Lo que se espera de la persona es el “molde” al que se tiene que acondicionar, ya que fuera de ese molde no está lo esperable. Se construye así un futuro muy condicionado y determinista en el que se entra y es muy difícil salir (...)” (Calderón Almendros, 2014: 245)

Es decir, lo que se espera del/la estudiante de bachillerato es que encajen perfectamente en el molde del éxito que funciona dentro de una sociedad disciplinar⁸¹ en la que no hay lugar para lo diverso como lo plantean ellos/as.

(...) la sociedad de control está representada a través del despliegue de un espiral de modulación y de una red con agujeros, que determina tres zonas: una zona de modulación – o inclusión; una zona de vulnerabilidad; y, por último, una zona de exclusión. (Skliar, 2002: 89)

⁸⁰ Mucha.

⁸¹ En el sentido que lo plantea Michel Foucault

El “mal visto” es el que corre el riesgo de exclusión. Bajo esa amenaza transcurre la vida escolar hasta que los/as estudiantes llegan a la Universidad y sienten que todo aquello ha sido una especie de estafa y les “choca mucho”, es como si corrieran el velo a una mentira que los/as ha agobiado durante largo tiempo. La “diversidad” que estaba tan mal vista en el bachillerato, resulta que en la Universidad está totalmente aceptada y ni siquiera es percibida por los profesores, aquí da lo mismo que tengas dieciocho o treinta años porque de todas maneras, como lo explica Francisco: “(...) *el profesor enseña igual para todo el mundo y le habla igual a todo el mundo.*”

Volviendo al pensamiento de Calderón e intentando dar sentido a lo que plantean los estudiantes podríamos pensar que :

Así, el pensamiento del educador, (...) se convierte en una barrera que resulta infranqueable. Y no se puede atravesar porque quien tiene que ayudar al educando a romper la barrera es el mismo docente que la ha puesto y que por tanto no permite franquearla. Por esta razón, a menudo cuando desaparece el docente, desaparece con él la barrera. (Calderón Almendros, 2014: 244)

Los/as estudiantes advierten que esa barrera ha funcionado permanente y perfectamente durante toda la escolaridad anterior a la Universidad. El objetivo siempre ha sido cumplir la pauta de la “edad” (escuela graduada) que se traduce en la regla del éxito: “estar en el curso con la edad correspondiente , ni un año más”. El error no ha sido aceptado , ni la pérdida de tiempo y el que repetía el curso quedaba ubicado en la zona de exclusión como lo plantea Skliar, una zona de los menos aptos y de los fracasados. Para evitar estas “penurias” era fundamental hacer lo que la escuela exigía, es decir, méritos.

Pero en realidad se trata de una ficción como bien lo analiza Dubet y como lo describen los/as estudiantes en el relato anterior:

La ficción más eficaz y la más común consiste en hacer como si los resultados escolares de los alumnos fueran la consecuencia directa de su trabajo, de su coraje, de su atención, en resumen de todo lo que realizan libremente en su trabajo escolar (...) Explicaciones que afirman constantemente que, “si se quiere, se puede”. Así pues el alumno que fracasa aparece como responsable de su propio fracaso y, al mismo tiempo, se preserva su igualdad fundamental, puesto que todo sucede como si él hubiera decidido “libremente” acerca de sus

desempeños escolares, trabajando en mayor o menor medida. (Dubet, 2006: 32-33)

Pero ellos/as saben que los resultados escolares no dependen solamente del esfuerzo personal sino desde el paradigma desde donde se los vea y evalúe.

Pilar: *En mayor porcentaje depende de uno mismo pero también influye un poco lo que es la motivación externa ¿no? (extiende un brazo sobre la mesa), si a lo mejor tu entorno te dice que no puedes,(...) pues tú a lo mejor ya te lo crees que no puedes y te estancas ahí (marca un punto fijo con su mano sobre la mesa); pero si tú tienes, (...) esa motivación y esas ganas, y encima te apoyan, te reafirman en tú propósito de seguir adelante pues dices; ” -: ¡pues mira, ha pasado eso y yo puedo hacerlo, yo puedo hacerlo”*

Almudena: *En un primer plano pues sí eres tú el que decides pero por ejemplo la gente que es muy insegura yo creo que es que si no lo animan (se encoge de hombros), es que no, es que no, no está él para darse ánimo.*

Pilar: *Claro, hay otro tipo de personas.*

Elena: *Es la forma de ser de cada uno pero si tu entorno no te hace caso o no te apoya, te costará más levantarte pero al final se supone que tienes que terminar haciéndolo.*

Almudena: *Pero es difícil.*

Elena: *Sí, será difícil.*

Francisco: *Es lo que hemos hablado muchas veces de que a los repetidores los profesores muchas veces los tienen en plan al fondo de la clase sin que molesten y no, al revés, los profesores tienen que “meterles caña”⁸² (golpea una mano sobre otra) , animarlo, motivarlo. (comentarios superpuestos)*

Almudena: *Animarlos.*

Adrián: *Yo suspendí segundo de ESO, suspendí con ocho (se refiere a asignaturas) segundo de ESO, me hicieron repetir lógicamente (risas), volvieron a quedarme siete porque encima me tocó la profesora que peor*

⁸² Exigirles mucho.

me caía, me tocó de profesora de Lengua y de Matemáticas y volvieron a quedarme siete (se refiere a asignaturas); pasé a tercero de ESO y hubo una profesora que no sé si me animaba o me decía que yo podía...

Julia: *¿Pasaste con siete (se refiere asignaturas)?*

Adrián: *...sí porque ya me dejaron pasar, era un concertado⁸³ (se refiere al Instituto) y gracias a que esa profesora me animó en tercero de ESO saqué súper buenas notas en plan diez, nueve y encima recuperé las anteriores, porque era la condición pasaba a tercero si recuperaba las anteriores, lo hice todo.*

Almudena: *Es que hay gente que hace un cambio radical cuando repite.*

Julia: *Sí, sí.*

Adrián: *Cuando te animan, más que cuando repites.*

Francisco: *Sí.*

(Registro SIV- GR- Anexo 1)

En este análisis los/as estudiantes advierten que el éxito escolar no depende solamente de la capacidad y el empeño que ponga cada uno/a sino que en un gran porcentaje es el producto de la fabricación de una serie de juicios de excelencia que la propia escuela construye y que se traducen en la aplicación de normas e interpretaciones que dan cuenta de los logros del alumnado. De esta manera habrá profesores/as que más allá del bajo rendimiento académico logren “ver” al sujeto que aprende y decidan apoyarlo, así lo expresa Adrián: “ (...) volvieron a quedarme siete (se refiere a asignaturas); pasé a tercero de ESO y hubo una profesora que no sé si me animaba o me decía que yo podía...”.

Pero también estarán aquellos que solamente se inclinen por aplicar el criterio de excelencia y como dice Francisco: “Es lo que hemos hablado muchas veces de que a los repetidores los profesores muchas veces los tienen en plan al fondo de la clase sin que molesten(...)”.

Entonces ¿de qué depende el éxito en la escuela? Volvemos a lo que mencionábamos anteriormente, “de la barrera” que ponga el educador, de sus criterios, de sus puntos de vista.

⁸³ Se refiere a una escuela de gestión privada.

Coord.: ¿Qué ibas a decir Quique? (...).

Enrique: Que depende mucho de las persona y de las motivaciones que tenga porque si eres lo suficientemente fuerte como para que, aunque te estén “metiendo caña” digas, mira no solo lo voy a hacer sino que encima voy a dar la voz que lo voy a hacer bien...

Almudena: Pero eso, eso hay poca gente que puede hacerlo.

Enrique: ... y si eres inseguro, también puedes ir sacando fuerzas de donde no la haya y decir, mira tengo que hacerlo y lo voy a hacer.

Julia: También hay casos en el que es al revés que una persona está perdida y no tiene interés por nada y hay otra que (empuja con las manos hacia adelante) hace, o sea que encuentre en él pues ese ánimo y que le hace como que surja el ánimo en esa persona y ya pueda seguir para adelante; que es que es muy importante el entorno que yo creo que puede hacer el entorno que esa persona tire⁸⁴ para arriba o tire para abajo (sube y baja un brazo) aunque, independientemente de lo que , independientemente de lo que la persona quiera (mueve una mano como quitándose algo de encima). Porque yo creo que si siempre te van tapando (simula como que tapa algo con una mano) y te dicen que no, que no, pues al final nunca lo vas a conseguir.

Almudena: Aunque al final por mucho que tú quieras, también depende de la personalidad porque hay gente que le da igual lo que le digan.

Elena: Yo creo que costará más trabajo pero al final se conseguirá.

Adrián: Hay profesores que no conectan contigo, por ejemplo siempre nos ha pasado a todos que tienes una asignatura y dices; “ -: este profesor me va a suspender seguro”; que tú tengas la posibilidad de cambiarte de clase, eso te puede ayudar mucho porque ya nada más que con eso te vas a animar.

Julia: Te motivas y te dices, “ -!venga, ya tengo otra oportunidad!”.

(Registro SIV- GR- Anexo 1)

⁸⁴ Se refiere a que se dirija hacia arriba.

El análisis es muy esclarecedor, una persona consigue algo si como dice Julia, te lo permiten, sin depender tanto de tus grandes capacidades; “Porque yo creo que si siempre te van tapando (simula como que tapa algo con una mano) y te dicen que no, que no, pues al final nunca lo vas a conseguir.” Hay personas que logran sortear esta barrera tal como lo menciona Enrique, “(...) mira no solo lo voy a hacer sino que encima voy a dar la voz que lo voy a hacer bien...”; pero hay muchas que no lo podrán hacer como lo señala Almudena, “Pero eso, eso hay poca gente que puede hacerlo.”

(...) los juicios y las jerarquías de excelencia, como todas las representaciones, son el resultado de una *construcción* intelectual, cultural, social. Tratándose de juicios de excelencia, esta construcción se asemeja a una verdadera fabricación según procedimientos relativamente estables, en parte codificados por la organización escolar y en parte inventados por cada maestro. (Perrenoud, 1990: 17)

Esta situación es advertida en el análisis de los/as estudiantes y evidentemente no comparten los juicios de excelencia de la escuela, consideran que ese no debería ser el propósito de la misma :

Coord.: (...) ¿la escuela debería ayudarnos a nosotros, a cada uno de nosotros, a qué debería ayudarnos la escuela sobre todo?

Javier: A llegar a cada uno a nuestro éxito, personal.

Marta: A potenciar, a potenciar la...

Francisco: Eso no pasa, al contrario.

Coord.: ¿Y qué pasa?

Javier: A llegar a unos objetivos concretos que puedan ofrecernos nuestro éxito personal.

Coord.: Y si (...)s ese objetivo que parece que tiene la escuela lo comparamos con la realidad que ustedes está contando, ¿qué ha pasado en la historia escolar de ustedes principalmente?

José: Que normalmente son, que te dicen, en tres pasos vas a llegar ahí (marca un sitio imaginario sobre la mesa) que va a ser por tus méritos propios y si en tres pasos no lo consigues vas a tener que (hace un molinillo con la mano) vas a tardar más pero si tú quieres vas a llegar al

éxito. Que no porque te digan tienes que hacer esto, esto y esto (indica tres lugares imaginarios seguidos con su mano) y ya en uno de esos tres pasos te has quedado ahí parado, pues no, tú sigues para adelante y ya cuando llegues tú dices;”-: he llegado, ya está”.

Javier: *Querer es poder (sonríe)*

Adrián: *Tienen que ayudarnos a saber lo que queremos sobre todo y una vez que sabemos lo que queremos, ayudarnos a potenciar eso que se nos da bien porque eso es lo que hemos elegido.*

Elena: *Eso.*

José: *Que no te aburras, porque sabes que al final si no te aburres, al final vas a llegar*

(Registro SIV- GR- Anexo 1)

Si el sentido de la escuela es la incorporación de las personas a la cultura, seguramente lo que se deberá respetar fundamentalmente es a la persona, siendo honestos, sobre todo dejando en claro que la cultura escolar no es la cultura general sino una entre otras posibles. (Fernández Enguita, 1990) Por tanto entrenar para una de tantas expresiones posibles que tiene la cultura es una imposición que nada tiene que ver con un verdadero proceso educativo y que Adrián lo explica con acierto: *“Tienen que ayudarnos a saber lo que queremos sobre todo y una vez que sabemos lo que queremos, ayudarnos a potenciar eso que se nos da bien porque eso es lo que hemos elegido.”*

Podríamos pensar junto con Dubet:

Que la escolaridad no sea la única que forje el destino de los individuos. (Dubet, 2006: 16)

Porque en verdad, la escuela como dice Javier tendría que ayudarlos/as :”*A llegar a unos objetivos concretos que puedan ofrecernos nuestro éxito personal.*” Y no el éxito fabricado por ella, Pennac lo dice con otras palabras:

Ignoraba que la cabeza de los profesores está saturada de porvenir. Creía que estaban allí solo para impedir el mío.

Prohibido el porvenir. (Pennac, 2008: 33)

¿Qué es el éxito para mí?

En el apartado anterior los/as estudiantes sostienen en sus relatos que la escuela los encasilla en un tiempo y un espacio que deben respetar sin la mínima posibilidad de oponerse, sienten que todo el tiempo tienen que cumplir las metas que se les imponen y que en ningún momento se les ofrece la opción de averiguar lo que quieren hacer con sus vidas, no se les ofrece la oportunidad de elegir y menos aún de potenciar sus elecciones. En una palabra no se les permite participar, no se los/as escucha, no se les educa, simplemente se les escolariza.

El éxito definido por la escuela, lo alcanzan los más rápidos, los más listos, los que pueden hacer el recorrido en el tiempo y la forma establecidos, los que obtienen las más altas calificaciones, los que no repiten el curso. Esos/as tienen el porvenir asegurado. .

(...) la búsqueda de un buen desempeño escolar y la puesta a prueba del propio mérito constituyen una verdadera modalidad de control social y de regulación.

(...) Así, el mérito y el rendimiento constituyen, en nuestra sociedad, uno de los principales fundamentos de la educación moral, ya que el éxito exige el control de sí, la medida, el sentido del esfuerzo, cierta reflexión, el apoyo de los otros, etc. En cambio, el fracaso escolar es mucho más que un simple accidente en el camino, es el fracaso de la persona toda, un fracaso social, un fracaso educativo para la familia y un fracaso subjetivo para el alumno. (Dubet, 2006: 41)

El fracaso se traduciría en no aprobar el bachillerato y por tanto no poder acceder a la Universidad.

Francisco: *...pero yo creo que la educación nos enseña que la carrera sea nuestro éxito, pero hay muchas personas que no necesitan carrera para ejercer lo que quieren.*

Varios/as: *Claro, sí.*

Coord.: *¿Para sentirse exitosas dices tú?*

Francisco: *Sí (asiente con la cabeza y otros/as también lo hacen)*

Pilar: *Que la carrera es un mero no sé, un...*

Elena: *Complemento.*

Pilar: ...mérito o logro y es un paso más para lo que yo quiero alcanzar, no es...

Saray: Trámite.

Pilar: ...es un trámite (asiente con la cabeza y mira a Saray).

José: Pero tienes que... porque si no la haces no puedes hacer nada...

Elena: Lo que ha dicho Quique, si quieres ser policía, pues a lo mejor la carrera no te va a servir pero por ejemplo, si te puede servir para promocionar el tema de la interna porque para ser inspector o algo te hace falta tener una carrera sea Magisterio, sea la que sea pero ya por lo menos tienes esa posibilidad abierta aunque no ejerza nunca de maestro.

Coord.: ¿Entonces dónde estaría el éxito? (silencio)

José: No se sabe (risas)

(Registro SIV- GR- Anexo 1)

Este análisis deja entrever que si bien ellos/as están prácticamente seguros que estudiar una carrera universitaria no les asegura ningún tipo de éxito, no pasa precisamente por una cuestión de elección personal sino más bien por la utilidad que tiene estudiar una carrera universitaria y obtener buenas calificaciones para poder acceder a la Universidad y de alguna manera organizar su vida futura en relación a lo laboral una vez obtenido el título.

Elena: Yo creo que éxito sería que te dieran el título ya, más que llegar a la Facultad, por llegar a la Facultad, llega mucha gente.

Javier: Yo pienso que es el comienzo...

Pilar: Es el comienzo del éxito...

Javier: ...del éxito (risas), ahora comenzamos a intentar a llegar al éxito.

Enrique: ¿Pero a qué llamáis vosotros éxito?

Javier: Pues tener el título universitario, pues tener...

Pilar: Tener la carrera, trabajo...

Almudena: Claro pero a lo mejor cuando ya tengas el título universitario pues quieres el doctorado (mueve las manos como haciendo un molinillo) ¿sabes? siempre al final...

Javier: También se... porque a lo mejor tener la ESO para otro es un éxito...

Almudena: Claro.

Javier: Porque para mis amigos a lo mejor tener la ESO no es un éxito para ellos (ríe)...pero...

Almudena: O sacarte bachillerato ¿sabes?...

Javier: Pero porque no tienen nada ¿sabes?, a tener algo, un título o algo, a lo mejor para ellos ha sido un éxito, pero para mí como ya tengo la ESO, siempre quiero aspirar a más ¿sabes?

Coord.: Aha, y entonces, ¿para ti significa haber logrado en parte éxito al llegar aquí?

Javier: (...) un poco, pero tampoco es que...no cualquiera puede llegar aquí pero...

Almudena: Tampoco es muy difícil.

Javier: Tampoco es muy difícil...

Coord.: No.

Javier: Para mí éxito es tener algo por ejemplo un título universitario ya es algo... tampoco es que sea (menea la cabeza)... ahora hay gente que tiene hasta dos o tres carreras y aun así no encuentra trabajo (abre los brazos)... yo pienso que el éxito es tener algo, un título universitario y también estar trabajando, no sé...

(Registro SIV- GR- Anexo 1)

Lo que analiza Dubet en cierto sentido se vincula con esta idea de “tener el título” más que con “ser” tal o cual profesional como el propio proyecto o el propio sueño.

En primer lugar, por lo que respecta a la utilidad de los estudios (...) las calificaciones escolares son bienes útiles para quienes las adquieren, puesto que los diplomas “se cotizan” más o menos en el mercado laboral. (Dubet, 2006: 16)

Si lo miramos desde este punto de vista es esperable que para ellos/as llegar a la Universidad constituya en cierto modo una forma de “éxito” porque es lo que se viene planteando durante toda la escolaridad y como lo analizábamos en otro apartado no les ha sido fácil sortear los escollos, Javier lo manifiesta abiertamente, “(...) *no cualquiera puede llegar aquí pero...*”. Y es que de alguna manera si analizamos el contexto global son conscientes de las grandes dificultades que en la actualidad tienen muchos/as jóvenes para conseguir el título de bachiller o acceder a la Universidad.

Violeta Nuñez, por ejemplo, nos lo indica en base a los estudios realizados por la OCDE que los niños y adolescentes pertenecientes al 80% de la población mundial que “nunca constituirá un mercado rentable” quedarán cada vez más excluidos mientras otros vayan progresando (Nuñez, 2003). Es en cierta forma esperable entre nuestros/as estudiantes esta sensación de “estar a salvo”, de “haber llegado” de alguna manera, aunque sean conscientes de que es una elección un tanto impuesta y no una decisión personal.

Francisco: (...) solo por haber llegado me siento que ha sido ya un éxito en realidad en mis estudios, porque todos los estudios están vinculados a una carrera y ahora mismo... claro hay que acabarla pero que... de momento... (...)

Coord.: Julia tú has dicho que sí que para ti...

Julia: Igual que Bachillerato para mí sí ha sido un éxito porque no todo el mundo pues consigue sacarse Bachillerato ni llegar a él, yo en mi colegio pues (mueve una mano como quitando algo de encima) han abandonado, vaya... y se han ido, no sé a estudiar “Módulo”⁸⁵ y a... no sé para mí el Bachillerato es algo serio y porque... por ejemplo para mí la ESO era algo que tenía que hacer y punto, no era un éxito ni nada...

Pilar: Lo del Bachillerato...

Julia: ¿El qué?...

Pilar: Lo del Bachillerato ¿no?, que en Bachillerato siempre veía mucha gente que se iba a otros colegios a hacerlo, que se iban como yendo no (abre los brazos en dos direcciones diferentes) como que se han rendido ¿no?, una forma de decirlo...

Julia: Claro, para mí es como que yo sigo en el camino del estudio ¿no? (golpea la mesa con el canto de su mano) y que ahora estoy en la Universidad y para mí sí es un éxito decir que estoy en la Universidad, yo estoy orgullosa... (habla Elena)

Elena: En el caso que la gente se fuese de Bachillerato como yo tampoco he visto mucho, pues así... que se la sacase la mayoría tampoco le veía

⁸⁵ Se refiere a los Módulos que se cursan en los Ciclos de Formación Técnico Profesional.

mucho éxito a eso, no porque la mayoría sí lo conseguía.

Pilar: *A mí es que en mi Instituto en Bachillerato era muy duro, nos metían mucha caña⁸⁶, entonces la gente pues se iba por dificultad de nivel y entonces el hecho de aguantar que me echen lo que me echen, que yo puedo con esto es decir un éxito, superar lo que es el Bachillerato porque ya la Selectividad bueno, pero lo que es el Bachillerato en sí, es decir bueno ya, ya lo he hecho, ya... por lo menos ya lo tengo ...*

Javier: *Yo para mí, más que un éxito creo que es gratificante llegar aquí, en plan beneficioso para ti, pero para mí éxito sería sacar el título universitario, un objetivo que tengo, pero éxito... llegar aquí creo que es gratificante ¿sabes?, te sientes bien contigo mismo, pero tampoco te vas a echar una “pila de flores”⁸⁷ (risas)*

Coord.: *¿Y el resto qué opina?*

Enrique: *Yo la verdad es que opino como Javi.*

(Registro SIV- GR- Anexo 1)

Los/as estudiantes hacen su análisis siempre desde el mismo paradigma, es decir, ellos/as soportan callados como dice Pilar; “(...) entonces el hecho de aguantar que me echen lo que me echen, que yo puedo con esto es decir un éxito”, y llegan a tenerlo por sus propios méritos; es decir, quienes les han enseñado y evaluado no tienen ningún tipo de responsabilidad sobre los resultados; toda la responsabilidad recae sobre el alumnado.

Podríamos leer esta situación desde la mirada de Bourdieu (1999) como la evidencia de una cierta “violencia simbólica” en la que los/as estudiantes solo disponen para pensar y pensarse a sí mismos/as en relación al éxito, instrumentos de conocimiento que comparten con el discurso dominante, el de la escuela. Incorporado ese discurso a sus estructuras de pensamiento no pueden ver otra realidad, ni verse a sí mismos/as en otros términos que no sean el esfuerzo, el mérito, el aguantar, el conseguir, el de los estudios siempre vinculados a una carrera. Es desde ese punto de vista que se valoran

⁸⁶ Nos exigían mucho.

⁸⁷ Te vas a halagar demasiado.

y valoran lo que ellos/as consideran éxito; usando las palabras de otro que lejos están de ser sus propias palabras.

Como lo explica Derrida:

(...) no tengo más que una lengua y no es la mía, mi lengua “propia” es una lengua inasimilable para mí. Mi lengua, la única que me escucho hablar y me las arreglo para hablar, es la lengua del otro. (Derrida, 1997: 39)

Enrique: (...) al fin y al cabo hay muchísima gente que llega a la Universidad, incluso gente que ni siquiera quiere venir a la Universidad y dice; -:“ah... pues venga me apunto a la carrera que requiera cinco⁸⁸ y a ver qué sale”; después van a Ingeniería duran tres o cuatro días y se van la mayor parte, pero llegan...

José: Yo... (risas)

Adrián: ¿Pero tu entraste en la primera adjudicación? (mira a Enrique)

Enrique: Sí.

Adrián: Ah, vale.

Enrique: Lo que pasa que intenté fisioterapia, si colaba...

Adrián: Yo no por ejemplo, entré a la tercera y cuando lo vi dije, ay, eh tío, no sé qué (ríe y levanta los brazos) me alegre un montón.

Coord.: O sea que a ti te costó entrar (mira a Adrián)

Adrián: Sí, a mí me costó entrar.

Elena: A mí también me costó entrar aquí, yo entre la primera en setiembre, pero estaba convencida de que iba a entrar así que me quedé tranquila.

Coord.: Te tenías confianza...

Elena: Sí estaba la primera, así que...

(Registro SIV- Gr- Anexo 1)

Si la educación es un proceso que ayuda a humanizarse⁸⁹, lejos estamos de ello. A juzgar por estos testimonios, una vez logrado el cometido de sortear en cierta medida los obstáculos que se imponen al éxito; muchos/as llegan a la Universidad de manera fortuita y como dice Enrique, “(...) incluso gente que ni siquiera quiere venir a la

⁸⁸ Se refiere a la nota de selectividad.

⁸⁹ En el sentido que lo plantea Paulo Freire, como el encuentro de la persona consigo misma.

Universidad y dice; -:“ah... pues venga me apunto a la carrera que requiera cinco⁹⁰ y a ver qué sale”.

La total desconsideración de la *formación* integral como ser humano y su reducción a puro *adiestramiento* fortalece la manera autoritaria de hablar desde arriba hacia abajo. En ese caso, *hablar* a, que, en la perspectiva democrática es un momento posible de hablar con, no es ni siquiera ensayado. (Freire, 1997: 111)

Es preocupante pero el destino final de la escolarización parece resumirse en la pérdida del sujeto, su voz, su esencia y su porvenir. Al final la pretendida excelencia construida a base de evaluaciones y calificaciones se desvanece en un momento, como lo plantea Enrique: “(...) *después van a Ingeniería duran tres o cuatro días y se van la mayor parte, pero llegan...*”. Aunque hay algunos/as como Adrián a los que acceder a la Universidad les ha constado esfuerzo y trabajo porque de alguna manera han luchado por estar en el lugar que quieren estar, han “batallado” con la nota de selectividad y finalmente lo han logrado: “*Yo no por ejemplo, entré a la tercera y cuando lo vi dije, ay, eh tío, no sé qué (ríe y levanta los brazos) me alegre un montón.*”

Francisco: *Yo creo que hay una sociedad que impone unos éxitos pero claro después dentro de la sociedad cada uno tiene su éxito.*

Julia: *Y si la sociedad no te lo reconoce no es tan satisfactorio para ti, si ves que para ti es lo más pero para los demás pues es algo normal, pues no es tan satisfactorio, no te sientes tan como llegando a destino ¿sabes?, tienes que trabajar un poco porque ves que la sociedad no te reconoce ese esfuerzo que tú has hecho, yo pienso que es importante lo... lo que la sociedad piense.*

Enrique: *Yo creo que también es importante porque por ejemplo, yo no me creo que haya tantas personas con vocación de médico como personas en la carrera, entonces hay mucha gente que se ha metido a medicina porque dicen; “-: no tío, es que se gana mucho dinero, yo me voy a meter a medicina” (imitando a los estudiantes de medicina)*

⁹⁰ Se refiere a la nota de selectividad.

Elena: Y no solamente eso, porque se gane mucho dinero sino porque sacas una muy buena nota de media⁹¹ y dices; “ -: yo que con un doce no me puedo meter en una carrera que tenga un cinco⁹² me meto a Medicina” (imitando a los estudiantes de medicina)

José: Sí, yo conozco en mi clase por ejemplo, gente que ha sacado en selectividad un doce o por ahí y se han metido a medicina con un cinco, dice; “-: a mí me da igual la nota, a mí lo que me gusta es Ingeniería me da igual la nota que saque” (imitando a sus compañeros)

Elena: Claro cuando sabes lo que te gusta la nota te da igual pero si no lo sabes.

Francisco: Si pero hay mucha gente que no, que saca mucha nota y dice; “-: con un doce qué hago metiéndome en una carrera con un cinco” (imitando a los compañeros); pero por aprovechar no puedes meterte en una carrera que no quieres ...

José: Si a mí me gusta esa pues aunque tenga un veinticuatro me meto igual.

Javier: Ahí si influye la sociedad, muchas veces porque el éxito del otro es ganar mucho dinero entonces se está fijando en el otro, no en ti mismo en lo que tú prefieres.

Elena: Por el prestigio también, ahora mismo que tú digas que con un doce estás estudiando Magisterio pues la gente se queda así (se queda inmóvil) pero si tú dices, no, estoy estudiando Medicina, la gente te mira de otra forma, es también en función de cómo la gente te vea.

Almudena: Es que la sociedad no ve lo mismo estudiar Medicina o Ingeniería que Magisterio.

José: Es que Magisterio lo ven con otros ojos.

Javier: Te están viendo por la sociedad no por lo que tú dices.

Enrique: Claro. (silencio)

(Registro SIV- GR- Anexo 1)

⁹¹ Se refiere a la nota obtenida en la Selectividad, prueba de acceso a la Universidad española.

⁹² idem

El diálogo da cuenta que el éxito es tal si es reconocido por la sociedad, si cumple la pauta de lo que “debe ser”; luego sí cada uno/a, como lo plantea Francisco, “(...) *dentro de la sociedad cada uno tiene su éxito*” pero dentro del marco de lo impuesto.

De alguna manera lo que tu decidas hacer con tu vida, lo que decidas estudiar es importante que tome en cuenta la “mirada” de la sociedad como lo explica Julia; “ (...) *si la sociedad no te lo reconoce no es tan satisfactorio para ti, (...) es importante lo... que la sociedad piense*”.; el reconocimiento de la sociedad no solamente es importante para que “vean tu éxito” sino también para que tú mismo/a puedas sentirlo .

Siempre hay una “otro” que mira y determina el valor de las decisiones como lo explica Almudena: “ (...) *la sociedad no ve lo mismo estudiar Medicina o Ingeniería que Magisterio*.”, lo que se traduce que para ti tampoco debe ser lo mismo. Como lo explica Javier “*Te están viendo por la sociedad no por lo que tú dices.*”

De ahí el efecto mayor del Panóptico: inducir en el detenido un estado consciente y permanente de visibilidad que garantiza el funcionamiento automático del poder. Hacer que la vigilancia sea permanente en sus efectos, incluso si es discontinua en su acción. (...) que los detenidos se hallen insertos en una situación de poder de la que ellos mismos son los portadores. Para esto, es a la vez demasiado y demasiado poco que el preso esté sin cesar observado por un vigilante: demasiado poco, porque lo esencial es que se sepa vigilado; demasiado, porque no tiene necesidad de serlo efectivamente. (Foucault, 2002: 186)

Pero también cabe la posibilidad como dice Elena de abstraerse del control del panóptico, “Claro *cuando sabes lo que te gusta la nota te da igual, pero si no lo sabes*”, para lograrlo hace faltas “conocerse a sí mismo/a” proceso al que la escolarización con su prioritaria función propedéutica, gradual, sistematizada, estandarizada; nunca, en los catorce años previos a la Universidad, dio lugar. Los/as estudiantes reiteradas veces en sus relatos dan cuenta de una escuela que siempre ha seguido la meta de la excelencia, del éxito, y nunca les ha dado un tiempo para explorar lo que realmente les interesa.

Violeta Nuñez refiriéndose al vínculo entre el educador y su discípulo en la antigua Grecia dice:

(...) algo de eso habría que volver a encontrar en el trabajo educativo, esto es, devolverle su carácter de aventura y de desvelamiento del mundo. (Nuñez, 2005: 29)

Quizás el mundo no ha sido desvelado para ellos/as y de allí la dificultad de elegir y construir sus propios proyectos de vida, han hecho una “elección” sin escucharse a sí mismos/as porque no han tenido la oportunidad de ser escuchados/as . Lo habitual es conseguir una nota en la prueba de acceso a la Universidad y elegir el futuro en función de la nota no de las expectativas y los deseos personales.

Coord.: (...) ¿alguien de ustedes no se ve trabajando, tiene dudas?

Almudena: Yo tengo dudas.

Javier: Yo tengo un lío.

Pilar: Yo también, yo no me veo trabajando de profesora como tal, como estoy estudiando, tal vez me vea viajando por algún lado (risas)

Enrique: Con una mochila y un bastón (risas)

José: “No woman no cry” (canta la canción de Bob Marley, risas)

Pilar: ... no sé, no sé, Pilar bohemia...

Javier: Paz y amor (levanta los dedos en V, risas)

Pilar: ... a lo mejor eso, a lo mejor estoy enseñando, enseñando idioma, pero no enseñando a niños, enseñando a gente o no sé viviendo en otro lado yo qué sé.

José: Enseñando a niños de la calle. “ -: Tú, los papeles a la basura” (imita a Pilar en tono de broma, risas)

Coord. : Tu sientes que después de la carrera tienes que hacer otra cosa (se dirige a Pilar)

Pilar: Sí, algo diferente (levanta las manos, las gira y sonríe) aunque sea un cambio.

Coord.: ¿Alguien comparte algo (...) de lo de Pilar?

Francisco: Sí, yo sí.

Julia: Yo quiero hacer un voluntariado.

Almudena: Yo creo que después de la carrera haré algo, me gustaría hacer otra carrera y ya elegir cuál me gusta más para ejercer en eso o las dos

combinadas porque van a ser más o menos, pero no sé.

Coord.: *¿Qué te gusta, qué otra cosa te gusta?*

Almudena: *La Educación Social o las Lenguas Clásicas, pero siempre como de la rama de letras.*

Elena: *Yo también tengo intención de seguir estudiando lo que pasa que intentaría que tuviese relación con eso, claro para poder combinarlo y como que sea mejor profesional en lo que hago.*

Coord.: *¿Y por qué se les ocurre además de esto estudiar otra cosa?*

Francisco: *Yo por hobby, por diversión.*

José: *Tiene más salida ¿no?, después.*

Adrián: *Será para completar.*

Pilar: *A lo mejor para hacer algo que te guste de verdad, a lo mejor esto ha sido, esto es como un objetivo (refiriéndose a la carrera) ¿no? dices;” - ¡bueno, ahí tienes tu carrera, pero ahora voy a hacer lo que verdaderamente me gusta!”.*

Almudena: *Yo también comparto.*

Elena: *Yo creo que al final terminas siendo un mejor profesional porque yo quería hacer Psicología y no entré, pues estoy en Magisterio, mi intención es empezar Psicología también; entonces yo creo que con conocimientos de Psicología, pues puedo ser mejor profesora.*

(Registro SIV- GR- Anexo 1)

Es impactante escuchar estos relatos en los que se da cuenta de una postergación del sujeto que a pesar de todo emerge y puede decir aquello que le han mandado callar y que Pilar lo expresa con mucha contundencia: “-¡bueno, ahí tienes tu carrera, pero ahora voy a hacer lo que verdaderamente me gusta!”. La carrera es para otro, no para sí misma, una vez que ha cumplido con el “éxito estandarizado” ahora irá en la búsqueda del suyo; esta es una mirada compartida por el grupo que se ha visto de alguna manera “empujado” a decidir a decir “esto me gusta y esto quiero hacer”.

Como bien lo analiza Larrosa;

Esa forma de anulación del silencio es también un efecto del poder. El poder no solo funciona intimidando y haciendo callar. La presencia del poder no solo se muestra en el silencio sometido que produce. El poder está también en el bullicio que no nos deja respirar. Y muchas veces, la mayoría de las veces incluso, el poder está en todas esas incitaciones que nos exigen hablar. Pero que nos exigen hablar como está mandado, según ciertos criterios de legitimidad. (Larrosa, 2000: 47-48)

Ofrecer al sujeto la posibilidad de que se pronuncie dentro del bullicio del condicionamiento escolar y social no es en verdad darle la posibilidad de “elegir” y en ese mismo acto elegirse a si mismo.

Silenciada pero firme está su propia decisión que, una vez obtenido el título universitario que lo habilite socialmente y le otorgue el lugar de “normalizado”; sacará a la luz para orientar su marcha hacia aquello que considera legítimamente propio.

Irónica y abiertamente lo grafica José: “-: Tú, los papeles a la basura”.

Luego de años de estar dentro del sistema educativo, finalmente llega el momento de elegir y para ello es necesario descartar aquello que los/as ata y retiene en un lugar donde no quieren estar.

El éxito... ¿cuál de ellos?

Rudduck, (2007) citando a Lewin sostiene:

Los deseos de los estudiantes actuales son modestos, incluso tímidos. No intentan derrocar el sistema, ni siquiera controlarlo. Esperan y quieren educadores que retengan el control. Sin embargo quieren comprender por qué hacen las cosas de este modo. Les gusta poder tener voz para manifestar sus puntos de vista sobre el cambio y hacerse oír. Quieren tener alguna posibilidad de elegir cómo y qué aprender. En conjunto asombran por su aceptación de la organización y las prácticas habituales de los centros. (Rudduck, 2007: 138)

Esta actitud moderada de los estudiantes moldeada en cierta medida por el gran dispositivo de control que despliega la escuela como venimos analizando impide que

sean escucharlos/as y se sepa con cierta certeza qué piensan y que sienten ante las imposiciones de éxito, ante tanta intransigencia desmedida.

Cabe preguntarse ¿qué queda del sujeto después de catorce años dentro del sistema? ¿conserva sus deseos intactos como el primer día? ¿viven sus sueños? ¿qué piensan acerca de lo que verdaderamente es el éxito?

Coord.: *Claro, es un dato importante. Y entonces. ¿Ustedes encuentran una diferencia entre el éxito, la gratificación, cómo ven el éxito?*

Francisco: *Es que yo creo que el éxito es que no da más ¿sabe? (mueve una mano hacia adelante), el éxito es el punto más alto de lo que tú puedes hacer... (varios/as asienten con la cabeza)*

Javier: *Sí, la cúspide... (ríe)*

Almudena: *Yo creo que nunca se llega al éxito.*

Francisco: *... y realmente ese no es el punto más alto que podemos hacer porque de aquí a lo mejor tres o cuatro personas se sacan otra carrera o un doctorado o algo y no todos llegamos al mismo punto yo creo que éxito es lo máximo que podemos alcanzar y no todo va a ser la carrera solo...*

Almudena: *Yo creo que el éxito completo no existe...*

Julia: *Yo creo que el éxito es temporal, tienes éxito hasta que te propones otra cosa ¿no? y empiezas a luchar por eso.*

Coord.: *¿O sea que el éxito tendría que ver con las metas?*

Varios/as: *Si.*

(Registro SIV- GR- Anexo 1)

En pocas palabras ellos/as explican que el éxito no está vinculado necesariamente a la carrera universitaria, a lograr el título. La habitual mirada, producto de la construcción social, que vincula el éxito a un logro visible, al dinero, al reconocimiento; no es lo que aparece en estas palabras. Más bien hablan del éxito vinculándolo a la esfera de lo personal, de lo menos público, lo más íntimo, es una construcción más bien subjetiva del concepto “éxito” que escapa a las interpretaciones colectivas. Como lo explica Francisco, “(...) *el punto más alto de lo que tú puedes hacer...*”; o según Almudena, “*Yo creo que nunca se llega al éxito. (...) el éxito completo no existe...*”, entendiéndolo quizás, más bien como una metáfora, que como una realidad palpable, medible y demostrable.

Esta peculiar interpretación del éxito rompe con el guión habitual del que nos habla Pérez Gómez, como:

(...) simplificaciones cognitivas de la realidad plural y compleja, mediante su reducción a sus rasgos más característicos. (...) se constituyen en plataformas cognitivas extraordinariamente poderosas pues, una vez consolidadas, median las interacciones entre el individuo y la realidad. Cada sujeto se apoya en ellas para interpretar la realidad, para establecer las expectativas de los sucesos futuros, (...) así como para planificar y provocar el desarrollo próximo de los acontecimientos de acuerdo a los propios intereses y deseos. (Pérez Gómez, 1999: 220)

Es impactante escucharlos/as sorteando el guion, hablando desde lo que ha quedado de discurso propio más allá de la insistente acción del sistema educativo; ellos/as piensan y ven la realidad desde una perspectiva mucho más flexible de lo que la plantea la escuela lo que ocurre es que casi nunca por no decir nunca, son escuchados/as. Son conscientes de algo que es fundamental en el proceso educativo y Francisco lo puntualiza, “(...) *no todos llegamos al mismo punto (...)*”.

Coord.: *¿Y el éxito que relación guardaría con eso, con lo que les gusta hacer? O sea ¿la gente se siente exitosa cuando hace lo que le gusta?*

Varios/as: *Sí (asienten con la cabeza)*

Almudena: *Es que si haces algo sin ganas y eso porque no te gusta no...*

Francisco: *No te sientes.*

Almudena: *... claro, o lo reconoces porque lo haces como obligado ¿sabes?*

José: *El éxito es llegar a lo que te gusta ¿sabes?, si vas a llegar a algo que no te gusta, eso no es éxito, eso es que la has c... (risas)*

Almudena: *Eso es por la obligación que lo has hecho.*

Adrián: *Te cambia hasta el carácter en verdad cuando estás en un sitio que te gusta, estás de otra forma, estás tranquilo, te das menos vueltas, duermes mejor (risas)*

Julia: *Mucho más ... (asiente con la cabeza)*

Coord.: *¿Y ustedes sienten que ahora que están aquí estudiando Magisterio se sienten así, digamos como relacionándose con lo que les gusta?, ¿se sienten*

bien, se sienten cómodos, cómo están?

José: *Por ahora sí.*

Enrique: *Estamos happy (risas)*

Julia: *Happy, happy. (sonríe)*

Pilar: *Yo he encontrado asignaturas que no sabía que me llamaban la atención que no sabía que en Magisterio estaban, y me ha gustado de verdad, que nunca sabía... porque a mí me gustaba más lo que era comunicación, periodismo y eso y de entrar a Magisterio y hay asignaturas que me parecen muy interesantes y bueno... esto me está gustando, no lo sabía.*

Elena: *Yo en la vida me hubiera imaginado que me hubiese gustado un montón la carrera, la verdad (sonríe)*

Julia: *Yo igual, cuando se lo digo a una amiga mía que está estudiando Ingeniería en Madrid, le digo que me gusta mucho no sé qué, me dice;”-: es que me da envidia porque (envidia sana) pero que me da envidia porque es que conozco muy poca gente que le guste la carrera como tú me estás contando no sé qué” (imita a su amiga)...*

José: *Enamorada...*

Julia: *¡No hombre! Que tampoco es eso pero que me gusta de verdad...*

(Registro SIV- GR- Anexo 1)

Podríamos vincular el contenido de este diálogo con lo que plantea Dubet,

En la escuela como en la guerra, los vencedores escriben la historia, nunca los vencidos. (Dubet, 2006: 88)

Este grupo de estudiantes ha podido llegar a la Universidad venciendo todos los obstáculos que los señalaban como vencidos. Han debido luchar y someterse las reglas de impuestas por la escuela, pero en el trayecto no pudieron convencerlos de lo contrario. Ellos/as siempre desconfiaron en cierto sentido, del valor de las notas, de la preciada excelencia y del éxito. Este grupo por el contrario se ha declarado en una cierta rebeldía asegurando, como dice Javier; “El éxito es llegar a lo que te gusta (...) si vas a llegar a algo que no te gusta, eso no es éxito (...)”.

De alguna manera han podido escribir su historia sorteando el discurso oficial de la meritocracia y de vencidos han pasado a ser vencedores; han obrado algún tipo de

transformación que rescata al sujeto como tal y que les permite definir al éxito desde otro lugar.

Nuestra esperanza siempre está en lo nuevo que trae cada generación; pero precisamente porque podemos basar nuestra esperanza tan solo en esto, lo destruiríamos todo si tratáramos de controlar de ese modo a los nuevos, a quienes nosotros, los viejos, les hemos dicho como deben ser (Arendt, 1996: 204).

Esto sería precisamente reconocer que el éxito debe estar más vinculado a lo subjetivo que a lo que socialmente se ha construido en torno a él.

Coord.: *¿Y entonces de qué dependerá el éxito?*

José: *De ti.*

Coord.: *Si volvemos a la pregunta inicial que hacíamos ¿de qué depende el éxito entonces? Si hay gente que en el camino toma decisiones erradas, vuelve al camino.*

José: *De tu esfuerzo.*

Pilar: *De ti mismo.*

Adrián: *Del esfuerzo en poder cambiarlo.*

Almudena: *Claro, ahí está.*

Pilar: *De las ganas que le pongas en conseguir eso.*

José: *De si te caes, te levantas, si te caes y te quedas ahí sentado pues no vas a llegar nunca.*

Elena: *Claro, si te caes te levantas pues sabes más que por ese camino no tienes que ir, yo creo que vas definiendo más lo que puede ser para ti el éxito.*

José: *Hay gente que se cae y ha repetido y ya ; " -: venga, me quito del Instituto , yo no sirvo para esto" (imitando a esa gente) no sé qué; ¡pero si es la primera vez que te caes, abróchate los cordones o algo yo qué sé (risas)*

Coord.: *Pero y ese caerse y levantarse ¿la fuerza para levantarse de qué depende?*

José: *De ti mismo, de las ganas que tengas de llegar al éxito (comentarios*

superpuestos)

Pilar: *De cómo te motives. (comentarios superpuestos)*

Adrián: *Del entorno (comentarios superpuestos) (...)*

José: *De las ganas que tengas ¿no? de llegar al éxito porque si realmente tienes ganas aunque te caigas a seguir para adelante, ahora si tú dices, bueno voy a llegar ahí (mueve una mano como quitándose algo de encima) no sé, que si no llego me da igual, voy a seguir igual.*

Almudena: *La gente.*

Marta: *Pero si tú tienes ganas y aparte tus padres o tu familia te dice;” - ¡venga que tú puedes, pero sí tu puedes!” (imitando a la familia), entonces tú (balancea su cuerpo hacia adelante) las ganas como sí (hace el ademán de ponerse en pie).*

Almudena: *Si tú repites y tus padres te dicen que eres una negada que ya estás fracasada que no sé qué, pues a ti no te quedan ganas de seguir estudiando, tú lo dejas ya.*

Marta: *¡Qué vergüenza que tu prima no ha repetido y tú sí! (imitando a los padres), ¿sabes? (sonríe, comentarios superpuestos)*

(Registro SIV- GR- Anexo 1)

En el análisis vuelven a remarcar la necesidad de recuperar su espacio subjetivo y de alguna manera, más allá de lo difícil que pueda resultar, tomar la determinación sobre la propia vida no aceptando la dinámica reproductiva de la escuela que los/as empuja a todos/as hacia el mismo “futuro” en el que sus singularidades no cuentan. Para la escuela repetir es fracasar. La clave estaría en oponerse a este mandato que terminaría con tus expectativas de futuro y jamás te permitiría llegar al éxito. Identificar el fracaso como “una caída” como un obstáculo, no como el final del camino, interpretarlo como lo plantea José: “(...) si te caes te levantas pues sabes más que por ese camino no tienes que ir, yo creo que vas definiendo más lo que puede ser para ti el éxito.” Transformar todo aquel camino que la escuela sella con su “darwinismo educativo” y monolitismo pedagógico que determina que solo los mejor adaptados sobreviven y tienen éxitos (Meirieu, 1998), en exactamente lo contrario, una oportunidad. Esa es la propuesta de este grupo de estudiantes.

En ese proceso ellos/as rescatan la necesidad de contar con el apoyo del entorno, lo llamativo es que no lo hallan en la escuela sino en la familia; en cierta forma la postura es coherente con lo que vienen expresando acerca de que la escuela representa más un escenario de obstáculos y exclusión que oportunidades e inclusión. Meirieu confirma en su análisis

(...) la exclusión es siempre un signo de fracaso, y que sella un abandono: los alumnos más desfavorecidos, los que no han tenido la suerte de aprender, gracias al entorno familiar, las claves del éxito escolar, son los que pagan el pato, su exclusión de la escuela se suma a sus desventajas sociales, y los devuelve a la calle, donde su futuro puede ser negro. Por eso ningún educador digno de ese nombre puede aceptar la exclusión como solución a sus dificultades (Meirieu, 1998: 74).

Evidentemente la percepción de los/as estudiantes se acerca mucho a esta situación que desvela el autor, hayan el apoyo para seguir en la búsqueda de sus proyectos, en la familia cuyo papel es casi determinante tanto en un sentido positivo, avanzar, como lo plantea Marta: *“Pero si tú tienes ganas y aparte tus padres o tu familia te dice;” - ¡venga que tú puedes, pero sí tu puedes!*”. O en un sentido negativo, detenerte, como lo plantea Almudena, *“Si tú repites y tus padres te dicen que eres una negada que ya estás fracasada que no sé qué, pues a ti no te quedan ganas de seguir estudiando (...).*

Coord.: *¿Se podría pensar que una persona que en el camino va errando no va a alcanzar el éxito?*

Elena: *No yo no creo que tenga por qué.*

Pilar: *Tal vez llegue al éxito más tarde que otro pero puede llegar al mismo éxito.*

Enrique: *O puede que llegue antes...*

Pilar: *O puede que incluso antes.*

Enrique: *... que se lo encuentre de golpe, se caiga de boca y diga;” - ¡hostia, he llegado al éxito!*

Pilar: *...lo tenía aquí, lo tenía aquí ¿sabes? , es otro camino pero llegas al mismo lugar.*

Almudena: *Puede darse cuenta por el camino.*

Saray: *Pero es más largo.*

(Registro SIV- GR- Anexo 1)

La escuela impone de manera lenta pero tenaz unos modos de hacer las cosas y unos tiempos concretos, los sujetos deben ir acomodándose a esas reglas de juego si quieren progresar dentro del sistema, eso lo hemos dicho muchas veces en este trabajo, lo negativo de este proceso es lo relegado que va quedando el sujeto.

(...) los hábitos de obediencia y docilidad producidos en las clases poseen un valor muy estimable en otros ambientes (...) las aulas no son demasiado diferentes a las fábricas o las oficinas, esas omnipresentes organizaciones en donde transcurre gran parte de nuestra vida de adultos. Así podrías decirse que la escuela es una preparación para la vida, pero no en el sentido especial en que lo afirman los educadores. (Jackson, 1992: 73)

Cabría preguntarse ¿para qué vida? o ¿para la vida de quien?.

En el testimonio anterior evidentemente los/as estudiantes pueden llegar a ver un camino alternativo al que plantea la escuela, Pilar dice: *“Tal vez llegue al éxito más tarde que otro pero puede llegar al mismo éxito.”* Sabemos que el concepto de temporalidad lo instala la escuela, no es una construcción subjetiva sino colectiva.

El tiempo es de por si un problema, pero también está relacionado con la dificultad de establecer prioridades. (Rudduck, 2007: 135)

Quizás esta sea la barrera no el tiempo sino que no se considera al sujeto como prioridad, pero ellos/as pueden lúcidamente advertir como lo dice Pilar: *“...lo tenía aquí, lo tenía aquí ¿sabes?, es otro camino pero llegas al mismo lugar.”*

Coord.: *¿Y el éxito tiene que ver con los obstáculos en el camino?*

Saray: *Si (asiente con la cabeza)*

Almudena: *Sí también.*

Julia: *Sí, cuantos más obstáculos superes, mejor te vas a sentir y más vas a saborear el triunfo.*

Saray: *Valoras más lo que has conseguido si te cuesta más.*

Almudena: *Hombre, si lo haces sin que te cueste trabajo yo creo que no...*

Julia: *No tiene (se encoge de hombros)*

Almudena: *Lo consigues pero no te sientes igual de bien a lo mejor que el*

que lo ha intentado más veces y el que a (mueve las manos hacia adelante como en un molinillo)...

Elena: *Claro, si te cuesta más te vas a sentir mejor.*

(Registro SIV- GR- Anexo 1)

(...) las tareas que suponen un reto y un atractivo para los alumnos y les ayudan a pensar las cosas por su cuenta son más satisfactorias que las orientadas a la “actuación” (...) la adolescencia es un período en el que la autonomía, la autodeterminación y la interacción social son muy importantes para los jóvenes. No obstante, el ambiente escolar típico de los cursos intermedios ofrece relativamente pocas oportunidades para que los alumnos tomen decisiones importantes (...) (Rudduck, 2007: 53-54)

Lo superficial y rutinario del aula, se traduce en la pérdida de lo esencial del proceso educativo que es el desarrollo de la persona. Si la persona no se involucra, si no siente, el aula se transforma en una ficción y el éxito nunca llega no solamente por no completar los requisitos de la rutina sino porque los desconecta de sí mismos/as.

Pero en este caso ellos/as no se han desconectado, de alguna manera han resistido los obstáculos y como dice Julia: “(...) *cuantos más obstáculos superes, mejor te vas a sentir y más vas a saborear el triunfo.*”. Porque evidentemente se trata de un triunfo genuino nacido de una decisión personal.

Francisco: *Pero es verdad que cada uno tiene su propio éxito, pero por ejemplo eh... yo tengo un grupo de amigos que estudia así bastante poco y (...) para ellos me hablan a mí como; “-: !no veas, tú estás en la Universidad” (imitando a los amigos)*

Javier: *Igual que yo...*

Francisco: *... como, no veas tú estás en el éxito ¿no? y en el grupo de amigos que estamos todos en la Universidad, estamos todos como haciendo algo normal, yo qué sé; entonces es muy diferente, es socialización ¿sabes lo que te digo?, es como diferente el éxito, depende de las personas y eso.*

José: *Depende los roles y status (ríe)*

Almudena: *Depende del ambiente donde te muevas se verá como éxito o se verá como algo normal, yo lo veo como algo normal... tampoco. Yo creo que*

también va a lo mejor un poco ligado a la autoestima de cada uno porque si tú (...) te cuesta mucho trabajo y como que tú misma te das ánimo y eso, pues para ti si es un éxito por ejemplo sacarte Bachillerato; pero si lo ves como algo normal y no te reconoces lo que estás haciendo pues es algo normal y para mí no ha sido ningún éxito, aunque me haya costado trabajo pero no lo considero tampoco... es que lo considero normal.

(Registro SIV- GR- Anexo 1)

El reconocimiento de los excluidos en este caso, los que no han podido acceder a la Universidad, confiere el estatus de exitosos a todos aquellos que si lo han logrado. Estos amigos de Francisco que “estudian bastante poco” , es decir que no reúnen las condiciones morales que plantea el éxito en la escuela, que les exige control de si, medida, sentido del esfuerzo, cierta reflexión y también apoyo de los otros; éstos son los que reconocen el mérito . Ese mérito que es tal vez más una creencia que un hecho, amparado bajo la categoría “igualdad de oportunidades”,

Se funda en la idea esencial de que existe algo igual en todos: la capacidad de cada uno para manejar su vida y su destino, de ejercer cierto poder sobre sí mismo.(...) Por esta razón , la igualdad de acceso a los estudios es tan decisiva, y todo lo que la limita a priori nos es insoportable. (...) porque establecen una norma de justicia, de distribución desigual de los individuos en función de sus desempeños y del uso que hacen de su libertad. (Dubet, 2006: 40-41)

Esta es quizás la razón por la que los amigos de Francisco consideran justo que algunos elegidos y exitosos puedan acceder a la Universidad , son aquellos que han sabido hacer uso de su libertad y han hecho méritos , como si se tratara solamente de una acción individual que nada tuviera que ver con ningún tipo de control social y de regulación.

Almudena lo plantea , *“Depende del ambiente donde te muevas se verá como éxito o se verá como algo normal, yo lo veo como algo normal...”*.

En definitiva, estar dentro no representa una condición suficiente para estar incluido ni para ser nominados con sentidos de subjetivación. (Kaplan, 2005: 78)

Quizás esa normalidad a la que alude Almudena tenga que ver con que el éxito no es sinónimo “estar” en este o aquel sitio sino que se vincula a la valoración y reconocimiento personal de lo logrado. Almudena lo aclara: *“(...) lo ves como algo*

normal y no te reconoces lo que estás haciendo pues es algo normal y para mí no ha sido ningún éxito”. Es decir, el éxito, desde la mirada de los estudiantes apunta más a una construcción personal que a una construcción colectiva, en esa mirada son muy lúcidos/as. Y como lo explica Kaplan, estar incluidos no significa estar “subjetivados”; el proceso de subjetivación pasa por reconocerse a si mismo y no que los demás te reconozcan. Precisamente este debería ser el objetivo de la educación, pero evidentemente no lo es.

José: Yo creo que cuando llegue a trabajar, cuando sea profesor y esté trabajando, pues yo creo que yo ya he llegado al éxito, pero, ahora mismo no. (...)

Julia: Pero porque es tu aspiración de ahora, después querrás otra cosa en otro ámbito.

José: Claro después ya si cuando esté trabajando pues tendrás otro (gira una mano como una rueda)...

Enrique: Después querrás ser director (risas, comentarios superpuestos). (...)

Javier: Para cada uno es diferente el éxito.

José: Para mí tener un sueldo y estar de profesor.

Coord.: Eso sería conseguir el éxito.

José: Por ahora sí, después ya no lo sé (mueve la mano como quitándose algo de encima)

Francisco: Yo creo que el éxito es hacer lo que quieres.

Pilar: Independencia.

Coord.: ¿Y por qué por ahora José?

José: Porque a lo mejor cuando ya sea profesor y lleve ya dos o tres añitos con un sueldo, pues digo, a lo mejor el éxito me queda un poquito más por subir (comentarios superpuestos)

Elena: Las expectativas de cada uno también.

Almudena: Creo que el éxito absoluto nunca se alcanza pero en momentos específicos pues si te sientes bien...

José: Que cada vez, cada vez que llegas quieres dar un pasito más (mueve

una mano como un molinillo, Pilar y Saray comentan algo)

Saray: ... las necesidades básicas...

Coord.: ¿Cómo?

Saray: ... es que, ¿cómo se llama? (mira a Pilar)

Pilar: La pirámide de Maslow.

Saray: Sí, la pirámide de Maslow que... ir escalón a escalón, no sé; eso supongo que todo el mundo lo sigue ¿no?...

Pilar: El éxito puede ser la independencia y el valerte por ti mismo, pues por qué tengo que depender yo de alguien, no sé, decir bueno yo puedo hacerlo yo sola, puedo irme a tal sitio y no tengo que estar , no tener nadie detrás “mía” ni nada, puede ser eso el éxito para alguien...

(Registro SIV- GR- Anexo 1)

En esta reflexión el éxito está ligado a la particularidad de cada sujeto, como dice Javier: *“Para cada uno es diferente el éxito”*. Es decir cada uno/a en relación a él “teje su propia historia”; en la medida de lo posible, ya que no se puede escapar a la lógica del sistema educativo que considera a la educación como un bien que se adquiere para la promoción social, José lo explicita: *“Yo creo que cuando llegue a trabajar, cuando sea profesor y esté trabajando, pues yo creo que yo ya he llegado al éxito (...)”*. Y después querrá avanzar dentro del sistema: *“Que cada vez, cada vez que llegas quieres dar un pasito más”*. Hay en esta mirada una valoración del éxito en término productivos, mirada que es muy difícil de eludir porque todo el sistema trabaja para llegar a esto y no para que las personas comprendan el mundo en el que viven y puedan, mediante su trabajo, transformarlo socialmente si es lo que desean. Hay en esta mirada una especie de distanciamiento del mundo que es la posición más naturalizada dentro del actual sistema educativo.

(...) la formación profesional que dan las universidades o las escuelas técnicas, aunque relacionadas con la educación, es en sí misma, un tipo de especialización, en la que no se busca introducir al joven en el mundo como un todo, sino en un segmento limitado, específico de él. (...) es muy fácil enseñar sin educar, y cualquiera puede aprender cosas hasta el fin de sus días sin que por eso se convierta en una persona educada. (Arendt, 1996: 208)

Pero también los/as estudiantes son capaces de vincular el éxito a las expectativas

personales, a hacer lo que quieren, a la independencia. Son concepto que escapan a los mandatos institucionales y se decantan por lo personal, es una mirada que no guarda nada de sumisión a la autoridad escolar. Es una mirada de un “mal alumno” porque la del buen alumno, educado y civilizado, debería guardar una actitud de constante vigilancia de no faltar el respeto y obedecer; donde “hacer lo que quieren” entraría dentro del terreno de la provocación. Y es justamente allí donde ellos/as encuentran el éxito en un espacio que excede los límites de la escuela.

Y lo cierto es que a veces cuesta creer que el otro, ese al que queremos educar, al que queremos introducir para su bien, en la comunidad humana, pueda existir ahí, frente a nosotros, resistirse a nuestra empresa emancipadora y a veces, incluso, sufrir por su culpa. (Meirieu, 1998: 35)

Francisco: *Pero tú puedes también tener más metas cuando estás trabajando, (...) aunque tu trabajo sea como dice él (mira a Javier) de profesor, (...) la próxima meta del profesor no es solo ser jefe de estudios ni ser director, puede ser, -:“el próximo año voy a meterle esto a los alumnos de tal manera”, yo qué sé, ser creativo, aunque este en el mismo puesto (indica un sitio cerrando sus manos sobre la mesa) hacer las cosas diferentes, esas son metas realmente, intentar cambiar la educación desde dentro o cosa así, eso también son metas, que no son metas jerárquicas (sube una mano) pero sí son metas que tú te impones a ti mismo, mira voy a intentar cambiar esto.*

Coord.: *¿Y esas metas se vinculan de alguna manera con el éxito o no?*

Almudena: *Sí.*

Francisco: *Sí claro.*

Saray: *Sí.*

Javier: *Sí.*

Enrique: *Sí, ir saltando tus metas una detrás de otra, siempre teniendo una más alta, yo creo que es el objetivo del éxito.*

Javier: *Por eso creo que vincularse las dos cosas no se puede (se refiere a las dos carreras que le gustan)*

Coord.: *Y entonces para cerrar ya ¿qué es el éxito entonces? (silencio)*

Elena: Yo creo que puede ser algo así como una realización personal, algo tanto personal como profesional.

Saray: Claro, llegar a tus metas independientemente del resto ¿no?

Julia: Se feliz.

Almudena: Claro, yo creo que es la felicidad del momento que llegas a una meta pero no es el éxito absoluto porque después te vas a plantear, otra, y otra, y otra, y otra (hace un molinillo con sus manos)

Adrián: Hacer lo que quieres en el momento que quieres.

José: Que cueste lo que cueste vas a llegar ahí, cuando llegues vas a ser feliz, y después lo que dice Almudena ya después te llega después otro, ya vas siguiendo con algo.

Francisco: Yo creo que el éxito es tener metas constantemente porque si tienes metas constantemente es porque vas cumpliendo otras, entonces.

Javier: Yo creo que en la vida hay muchos éxitos.

José: Llegar a un éxito solo yo creo que eso te aburriría porque te estancaría ahí ya y ya dices ¿ya hora que hago?

Julia: Si porque ya lo has conseguido y ya...(abre los brazos)

Almudena: Sí lo has conseguido y ya ...

José: Ya dice ¿ahora qué hago, ya he conseguido mi meta?, bueno te planteas otra y te motivas más la vida.

Pilar: Serían metas continuadas ¿no?, lo que dice Paco.

Enrique: Ir prosperando, el tiempo que tú dices voy cada vez a mejor voy prosperando, soy mejor que ayer pero no mejor que mañana yo creo que eso es el éxito.

Francisco: ¡Anda! (risas, bromas)

(Registro SIV- GR- Anexo 1)

Aquí los/as estudiantes nuevamente logran sortear la barrera del concepto escolarizado de éxito. En sus palabras se plantea una cierta utopía como ese ejercicio de la imaginación para pensar otra manera de ser del ser social, como esa manera de proyectar la imaginación fuera de lo real (Ricoeur, 1994). Definen el éxito en término de motivación personal, creatividad, metas, deseos de progresar, “hacer que las cosas sean diferentes”.

En este aspecto no han entrado en el círculo que describe Bourdieu:

(...) una transacción permanente en la que el niño acepta renuncias y sacrificios a cambio de manifestaciones de reconocimiento, consideración o admiración. (Bourdieu, 1999: 220)

Al contrario han podido hacerse con la propia experiencia escolar y resignificarla desde otro lugar, como dice Larrosa tomando la perspectiva de Foucault,

Hay un enlace entre “subjetividad” y “experiencia de sí mismo” (...) la experiencia de sí no es un objeto independiente que permanecería inmodificado a través de sus diferentes representaciones sino que, más bien, es la experiencia de sí la que constituye el sujeto, el yo en tanto que sí mismo. Es por esa razón por la que el sujeto mismo tiene una historia. (Larrosa, 1995: 288-289)

Esta determinación personal, este hacerse con su propia historia puede traducirse en las palabras de Francisco que con una actitud de emancipación del éxito dice:” (...) *la próxima meta del profesor no es solo ser jefe de estudios ni ser director , puede ser, - :“el próximo año voy a meterle esto a los alumnos de tal manera”, yo qué sé, ser creativo (...) hacer las cosas diferentes, esas son metas realmente, intentar cambiar la educación desde dentro (...) eso también son metas, que no son metas jerárquicas(...)*”

Javier: *No eso, que son diferentes éxitos que te van evolucionando como tu persona (...) te tienes que poner diferentes metas y llegas a diferentes éxitos, hay muchos éxitos durante toda tu vida, no es el éxito ¡uh! (levanta los brazos y simula tocar algo con las manos) y ya está, ya he llegado.*

Adrián: *A veces cuando quieres seguir estudiando no puedes a lo mejor tener muchas relaciones personales también, entonces tienes que ver qué te compensa más si quieres ser un frutero con carrera feliz y tus niños y tus cosas o si quieres seguir estudiando; cada uno tiene su éxito.*

Coord.: *Cada uno tiene que decidirlo.*

Julia: *Y cada uno necesita algo para estar bien (mueve ambas manos como una balanza), yo puedo estar con mi carrera pero puedo estar solo pero es mi éxito, es lo que yo quiero para ser feliz.*

Javier: *No solamente estudiar mucho ya es el éxito de cada uno, cada uno tiene su propio éxito y sus propias metas.*

Coord.: *¿Pero tiene que ver con lo que estudiamos o no tiene que ver?*

Almudena: *No.*

Saray: *No.*

Julia: *Depende, es que hay muchos tipos de éxito entonces pues en el ámbito personal ... (comentarios superpuestos)*

Javier: *No, tú puedes tener tu propia frutería y llegar a ser el frutero nacional (risas), frutero del mes y ahí está el éxito y no has estudiado nada (abre los brazos)*

José: *¡Ha sido usted elegido frutero del mes! (en tono de broma, risas, comentarios superpuestos)*

Almudena: *No pero también éxito personal yo que sé tener una pareja, casarte ... (comentarios superpuestos, risas)*

Coord.: *(...) vamos a escucharnos.*

Saray: *Alguien que tenga a lo mejor un accidente y tenga una rehabilitación y lo consiga.*

Julia: *Pero que también es la vida que te hace que te pongas metas pero por ti... o sea que de manera involuntaria incluso porque, por ejemplo incluso un examen es que un examen ya si lo superas y sacas “x” nota pues ya para ti es un éxito, entonces es algo que sale involuntario y que sino pues no tendrías motivaciones y tu vida sería muy aburrida.*

(Registro SIV- GR- Anexo 1)

Felizmente como lo plantea Gimeno Sacristán (2013) el éxito escolar no es el éxito educativo, podemos pensar que los/as estudiantes que este grupo de reflexión han fracasado en lo escolar y de alguna manera han tenido éxito en lo educativo. No se fabrica un sujeto por acumulación de influencias (Meirieu, 1998), así como no se desarrolla una persona acopiando conocimientos y experiencias. De rutina dentro de la estructura escolar el estudiante para “estar logrado” debe parecerse al educador, pero eso no acuerda en nada con lo que debe ser un verdadero proceso educativo que debe ser liberador y crítico. La autonomía nunca puede ser la finalidad de tal proceso sino el comienzo.

El recorrido que ha hecho este grupo de estudiantes durante catorce años ha sido complejo, contradictorio y en muchos puntos determinante, pero la instancia de reflexión ha abierto la posibilidad de que mucho de aquello no quede callado :

(...) cuando uno comienza a decir lo que piensa o lo que le parece , es como si la calidad de la experiencia se modificase completamente como si la promesa de lo que esa experiencia pudiera tener de sentido quedara cancelada por esa forma de conciencia ya solidificada que somos nosotros mismos en tanto que individuos personales, y en ese orden ya saturado que es nuestra cultura en tanto que regla de producción del mundo verdadero. (Larrosa, 2000: 47)

La escuela que pocas veces da la palabra y promociona el intercambio de relatos de experiencias, la escuela que prefiere el silencio como dispositivo de control, esta escuela no puede negar lo que con tanta lucidez nos dice Freire:

El hombre puede autorreflexionar sobre sí mismo y colocarse en un momento dado en una cierta realidad: es un ser en búsqueda constante de ser más y como puede hacer esta autorreflexión se puede descubrir como un ser inacabado, que está en la búsqueda. He aquí la raíz de la educación. (Freire, 2002: 7)

Posicionados en este lugar los/as estudiantes son capaces, con la misma lucidez, de hablar del éxito no en términos convencionales y heredados, no a partir de discursos hechos sino a partir de lo que piensan y lo que sienten. Para ellos/as el éxito esta en esa fina frontera de lo subjetivo y lo colectivo:

Adrián: *El equilibrio entre tú y la sociedad (mueve ambas manos como una balanza)*

Almudena: *Por ejemplo, el ejemplo que ha puesto Saray de lo de la rehabilitación es verdad porque hay gente que se estanca mucho cuando tiene un accidente (...) y después ya al ver que va saliendo poco a poco aunque no se haya puesto esa meta porque él no la ha elegido pero ya es un éxito salir ¿no?.*

Pilar: *Si es verdad que el destino ya te pone trabas.*

Julia: *Claro, la vida ya te da mucho...*

Javier: *Llegas a un éxito y quieres otro. (silencio)*

(Registro SIV- GR- Anexo 1)

El destino pone trabas, tienes el desafío de lograr el equilibrio, como dice Julia *“la vida ya te da mucho...”*. Pero de acuerdo a sus relatos ellos/as no se han detenido ni piensan detenerse, Javier lo resume en estas palabras, *“Llegas a un éxito y quieres otro.”* Lo que podría traducirse en una mirada que es capaz de reunir a los contrarios conocimiento/ignorancia, esperanza/desesperanza, amor/desamor, listos/torpes, incluidos/excluidos. Una mirada que es propia y que se mantiene y orienta e impulsa; lo demás lo desconocemos porque como dice Violeta Nuñez:

(...) lo particular de un sujeto siempre es un enigma para la educación. Y, en verdad, suele serlo para el propio sujeto. (Nuñez, 2003: 29)

CAPÍTULO 5

A PESAR DEL JUEVES... RISAS.

La interpretación se apoya en una hipótesis básica: la realidad habla, los signos significan algo. El análisis silencia la realidad. Pero el análisis nunca termina (...) Pues a no ser que uno también se calle y -lo que es más difícil- haga callar a aquellos para quienes trabaja, seguirán produciéndose interpretaciones, seguirán imponiéndose sentidos a las personas y a las cosas.

Todo saber es una interpretación. Y no podemos renunciar al saber. (Ibañez, 1979: 351)

Como lo planteaba en la introducción, comenzar un proceso de investigación expone a una serie de vulnerabilidades y temores que no son solamente del orden intelectual sino también del afectivo y, daría la impresión, que todos los recaudos teóricos no pudieran aquietarlos. Estas vivencias tienen especial relación con lo que señala Ibañez (1979) y lo ilustrarían, en este caso particular, dos preguntas puntuales que surgieron, no pocas veces : ¿y si el análisis del discurso grupal, de los gestos, las expresiones y las posturas de los/as estudiantes, en lugar de ofrecerles un espacio para que “puedan emerger sus voces”, los/as callara?, ¿y si la interpretación distara del sentido genuino del discurso grupal?

A pesar de estas dudas valía la pena seguir adelante, porque la construcción de una mirada basada en el intercambio de subjetividades permitía respaldar la interpretación traducida al texto de esta tesis, echando mano de las no pocas herramientas teóricas que se han tenido al alcance.

El sentido y la referencia estaban en cierta forma garantizados por el grupo, el propósito no era “hablar por hablar” sino valorar el discurso como una práctica situada, un preguntarse, reflexionar, reconstruir, resignificar; que ha contado con el compromiso, la generosidad , el respeto , el afecto y el buen humor de los/as estudiantes que accedieron a dedicar su tiempo y su trabajo en este grupo de reflexión.

No es muy común en la época en que vivimos abrir espacios sociales para la pregunta, más bien se trata de una época que la contradice en el afán de taparla para que no

muestre vacíos de ningún tipo; el complot del mundo actual está más vinculado a consumir para llenar y a “decir” antes que preguntar, saturándolo todo de información y de “ciencia” que circula informatizada.

Por el contrario los propósitos cuando son verdaderamente educativos distan bastante de la época.

En el ejercicio de la pedagogía, la función de la pregunta, de cierto *no saber*, resulta estructurante. No se puede pensar la función educativa si no es bordeando preguntas. (...) conviene estar advertidos, cultivados y conservando la lucidez y el sentido crítico. Una lucidez que solamente se hace operativa si va acompañada de un trabajo asiduo. Y una crítica que hay que tomar en el mejor sentido de la palabra: la que empieza por uno mismo. (Aromí, 2005: 124-125)

Desde esta perspectiva considero que el grupo de reflexión albergó un proceso educativo y recuperó la lucidez latente en los/as estudiantes. Lo latente es aquello que aunque no aparezca, existe; aunque se lo eluda, ejerce su influencia. La lucidez entonces, da cuenta de la existencia de una subjetividad viva que aunque no aparezca muy frecuentemente en los escenarios escolares porque siempre se le anteponen los resultados, los contenidos, las evaluaciones, las actividades y un largo etcétera; existe y tiene voz.

Esas voces que a lo largo del texto de la investigación fueron asomando y que lo hicieron no solamente porque se les ofreció la oportunidad sino porque como dice Aromí (2005), se trata de sujetos advertidos, que han podido conservar el sentido crítico “a pesar” de la escolarización, en una especie de amor y compromiso con ellos/as mismos/as y bordeando lo instituido, logrando habitar el mundo desde otro lugar, bajo otra perspectiva.

Algunas reflexiones más, para dar cuenta de esta lucidez y de este compromiso con sus propias búsquedas:

Javier: *Yo creo que sobre todo tienes que tener metas en la vida, y yo siempre desde chico he tenido muy claro, (...). Y yo siempre he tenido eso (...) que siempre he querido ser alguien más en la vida. (...)*

Julia: *Lo más importante son las metas, lo que ha dicho él (señala a Javier), las metas que te pones, si no eres tú, que te pone la familia o la gente que se interesa por ti. (...) y pienso que si no fuese por ti o tus amigos o quien te*

haya ayudado tu estarías haciendo (...) cualquier cosa y no querías ir a más...

(Registro IS- GR- Anexo 1)

Pilar: *...de decir ¿qué hago?, (...) ¿por qué nos ponen el esquema ya desde pequeño?, no sé (...) si ves a un niño que le está gustando (...) hacer música y dices, ¡ah... pues mira!, vamos a ponerle un estudio de grabación yo qué sé y a lo mejor ese niño encuentra, (...) a lo mejor de mayor pues dice quiero estudiar (...) algo relacionado con eso. Si se fomentara más eso en los colegios a lo mejor no habría tanto problema luego cuando llegas a los dieciocho años, decir ¿ahora qué hago? (...)*

Adrián: *Es que se están centrando a lo mejor en dar una salida y lo que están haciendo es condicionando. (...)*

Francisco: *De niño chico a lo mejor, todos los niños chicos quieren ser futbolistas, pero de todos los niños se ríen, al final hay niños que acaban siendo futbolistas; no tienes por qué decir; “-: ¿hay mira el niño, quiere ser astronauta?” (en tono de burla) , mira el niño, a lo mejor le gusta de verdad...*

Adrián: *Casi nadie te ayuda en realidad después, porque la sociedad espera de ti una cosa porque ya te ha metido en un camino y es como que va en inercia (hace un molinillo con una mano) entonces tienes que pelearte con tus padres o negociarlo por lo menos, como mínimo negociarlo.*

José: *Es que hay padres que te meten en un camino (empuja con una mano hacia adelante) ahí fijo, que tiene que ser esto porque esto va a tener salida no sé qué, pero en verdad tú tienes que ir para donde quieras. (...)*

Elena: *La verdad que mientras más cosas conoces yo creo que mejor puedes definir lo que te gusta.(...)*

Enrique: *Cambiarse de carrera o repetir un curso, la gente en general lo ve como un fracaso.*

Francisco: *Es un lastre.*

(Registro IVS- GR- Anexo 1)

Victoria: A nosotros nos costaba mucho y de hecho nosotros teníamos las optativas a partir de primero de Bachillerato, en cuarto de ESO yo he tenido Física, Química, Latín, tenía de todo y era “ufff” (comentarios superpuestos)

(Registro SII- GR- Anexo 1)

Almudena: Yo pienso que es importante el ánimo y el apoyo y sobre todo a los niños que a lo mejor les cuesta más trabajo. Porque si una persona está acostumbrada a estudiar y a sacar todos nueve, pues, ¡hombre!, no hace falta apoyo porque es ya como una rutina para él. Pero una persona que a lo mejor le cuesta (mueve las manos haciendo molinillo) más y de repente a lo mejor un día saca un siete, pues eso hay que reconocerle, las cosas buenas hay que reconocérselas; se le sacan las cosas malas pero también hay que animarlo y reconocerle las cosas que hace bien.

(Registro IS- GR- Anexo 1)

Pilar: Pues eso es que el repetidor, que eres repetidor y ya por ende tienes que ser mal estudiante, mala persona.

Saray: Pero te lo ponen los profesores.

Pilar: Y no tienen por qué.

Saray: Te lo ponen los profesores porque los niños se tratan todos igual, entonces siempre al repetidor como que le hace un comentario, “-: no tu no vas a entender o lo que sea” (imitando al profesor), entonces como que ya nos da un poco de miedo, es como algo malo (levanta una mano) estar al lado de un repetidor, o algo así.

(Registro IIIS- GR- Anexo 1)

Marta: Y pensar que si tú ayudas (...) si tú ayudas puede que el próximo día esa persona te ayude a ti (...) tienes que pensar así, yo siempre he pensado así... (mueve las manos hacia adelante y atrás, como en un idea y vuelta)

(Registro SIII- GR- Anexo 1)

Como se planteara en el encuadre metodológico, los/as estudiantes hablan desde su singularidad, desde lo que han podido conquistar en el terreno subjetivo y ese discurso

aparece sin secuencialidad temporal, lo más importante es que aparece y es sobre lo que quizás deberíamos estar atentos/tas los/as educadores/as ; no sobre aquello que se espera que digan sino sobre aquello que si fuéramos capaces de escucharlo nos sorprendería y movilizaría para construir una realidad menos escolarizada y más educativa. Los/as estudiantes tienen una respuesta para casi todos los problemas educativos.

La transcripción de los diálogos anteriores es un fresco discurrir sobre la necesidad de tener un proyecto de vida, de apoyar al que más lo necesita, ofrecer alternativas de elección, dar oportunidades y libertades para poder decidir. Como estos diálogos, se han transcrito muchos en el texto de esta investigación, todos cargados de una profundidad y un compromiso personal que bien podrían ser el fundamento para transformar la escuela en una oportunidad, orientándolos/as para que puedan conectarse con ellos/as mismos/as y a partir de allí moverse en el mundo. En definitiva es lo que valoran y es lo que se ha dejado ver en el Capítulo 4.

Hay otra cuestión esencial que me gustaría destacar, es el buen humor de los/as estudiantes al que hice mención en párrafos anteriores. Las sesiones del grupo estuvieron cargadas de risas, chistes, ironías, bromas; esto le otorgó una dinámica particular y fue una de las razones para que adquirieran un verdadero sentido de encuentros.

En los relatos se pusieron en juego vivencias vinculadas a lo personal que exponía en cierta manera la intimidad de cada uno/a, algunas reflexiones analizadas en profundidad resultaron un tanto duras por el sentido que fueron cobrando en la construcción grupal, sin embargo siempre abundó la risa y la ironía (muchas veces expresada en los comentarios superpuestos) como una manera de sobrellevar el análisis crítico , que en el registro de lo no lingüístico, puede verse aparecer en momentos de tensión originados por experiencias escolares que resonaban muy contradictorias o cuando resultaba chocante “darse cuenta de ciertas cosas” ; por ejemplo en este resumen que hace Javier al final de la primera sesión; idea que fue retomada al comenzar la segunda:

Javier: Ahora, si te das cuenta lo que estamos diciendo; motivación de los padres, (...) motivación personal pero ¿de los profesores?, poquito (comentarios superpuestos) poquito, yo creo que ese es un gran problema

porque los profesores deben de inculcar unos valores y motivarte a la hora de estudiar y eso...

(Registro SI- GR- Anexo 1)

***Javier:** Sí, algo dije... (risas) (...) Es que no me acuerdo muy bien (...) Que los profesores... porque hablamos mucho de la familia pero de los profesores hablamos poco de que nos ayudaban... algo de eso dije ¿no? (...) Yo sé que hice una conclusión de lo que habíamos dicho...*

(Registro SII- GR- Anexo 1)

Me gustaría arriesgar también una lectura sobre esto, siguiendo el análisis que hace Larrosa (2000) porque es una idea que me resulta esperanzadora. El autor plantea que se ríe poco en el terreno pedagógico y en las instituciones educativas, sin embargo, la risa tiene un valor fundamental :

Primera función de la risa: aislar, distanciar y relativizar las máscaras retóricas que configuran el uso del lenguaje.(...) La risa cuestiona los hábitos y los lugares comunes del lenguaje. Y, en el límite, la risa transporta la sospecha de que todo lenguaje directo es falso, de que todo vestido, incluso toda piel, es máscara. (Larrosa, 2000: 158-160)

Este grupo de reflexión ha dado muchas evidencias de albergar la risa y animarse con ella a hurgar en pensamientos poco convencionales y en posiciones poco protegidas, se han animado a innovar, fijar posturas y sobre todo a accionar haciendo escuchar sus voces en el grupo de reflexión.

Cuando echo una mirada al recorrido de esta experiencia grupal y a su valiosa construcción colectiva no sé por qué razón, seguramente es más una sin razón, me viene a la memoria este diálogo entre Eréndira y su abuela, escrito por García Márquez.

-Anoche soñé que estaba esperando una carta - dijo la abuela.

Eréndira, que nunca hablaba si no era por motivos ineludibles, preguntó:

-¿Qué día era en el sueño?

-Jueves.

-Entonces era una carta con malas noticias –dijo Eréndira- pero no llegará nunca.

(García Márquez, 1995: 97-98)

Siguiendo la metáfora que nos propone García Márquez, podríamos pensar que a pesar de ser jueves, el grupo de reflexión tuvo la valentía de convertir la mala noticia de la escolarización en una reflexión que rescatara “todo lo bueno” que guardan como sujetos.

VOLVER A EMPEZAR...

Considero que un camino, aunque sea el mismo, tiene múltiples recorridos. Este proceso de investigación es el comienzo de otros miles de recorridos o quizás haya sido un alto para experimentar encuentros, reflexiones, risas, dolores y vínculos diferentes.

Al camino principal sé que lo elegí aun antes de nacer y lo volvería a elegir una y otra vez: **la educación de las personas.**

Este es un camino en el que vas acompañado/a siempre y en el que si te animas puedes recorrer todos los mundos que quieras, en el que jamás te faltará una mano que sostenga la tuya (no importa el tamaño) y en el que sobre todas las cosas **jamás faltarán ello/as: “los/as estudiantes”.**

A modo de comienzo, vienen muy bien las palabras de Julio Cortázar:

(...) Ahora que es tan capaz de caerse al pozo como cualquiera. La he visto salir mojada como un gatito, acurrucarse en un rincón de las cosas y lamerse el pelo días y días, hasta descubrir de nuevo que el sol sale a eso de las seis y media.

(Cortázar, 1998: 65)

Seguramente, de eso se trata, de descubrir el sol.

BIBLIOGRAFÍA

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires : Paidós.
- Acevedo, M. J. (2013). Las defensas funcionales en la constitución del sujeto social. *UCES*, 17-41.
- Acosta, F. M. (2011). VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas. Teoría, formación e intervención en Pedagogía. *Educación, Enseñar, Escolarizar: el problema de la especificación en el devenir de la Pedagogía (y la transmisión)*. La plata: <http://ecpuna.fahce.unlp.edu.ar>.
- Adela, E. G. (2002). *Genes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociología*. Año 26. Nº 73, 249-264.
- Alonso, L. E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.
- Alvarez Uría, F. y. (1991). Arqueología en la escuela. *Genealogía del poder*. Nº 20, 13-54.
- Álvarez Uría, F. y. (2009). *Sociología de las instituciones. Bases sociales y culturales de la conducta*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios para la reflexión política*. Barcelona: Ediciones Península.
- Ariès, P. (1975). *La infancia y la familia en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- Aromí, A. (2005). ¿De dónde parte el psicoanálisis? En H. (. Tizio, *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. (págs. 119-136). Barcelona : Gedisa.
- Ayala Carabajo, R. (2008). La metodología fenomenológico- hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*., Voñ. 26, Nº 2, 409-430.
- Barbero, C. (2005). *Con lugar a dudas. Hilos y raíces del pensamiento crítico*. Santander: Límite.

- Barbero, J. M. (2011). Tecnicidades, identidades, alteridades: des-ocupaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo. *Diálogos de la comunicación*, 8-25.
- Batallán, g. y. (1991). Una escuela para la vida. Entrevista a Leticia Cossettini. *Revista Educoo Nº 8*, 12-29.
- Beltran Llavador, J. (2002). *Ciudadanía y Educación: lecturas de imaginación sociológica*. Valencia: Germania.
- Blanco, N. (2002). Tratando de crear y sostener relaciones de autoridad en la educación. En M. Montoya Ramos, *Escuela y educación. ¿Hacia dónde va la libertad femenina*. (págs. 113-151). Madrid: Horas y horas.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2001). *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal.
- Bragg, S. (2007). "Student voice" and governmentality: the production of enterprising subjects? *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 28, 3,, 343-358.
- Bragg, S. M. (2009). *Youth Voice in the Work of Creative Partnerships*. London: Creativity, Culture and Education.
- Bragg, S. y. (2012). Pedagogías de la voz del alumnado. *Revista de Educación*, 359, 143-163.
- Calderón Almendros, I. (2014). *Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad*. Madrid: Cinca.
- Calvo Salvador, A., & Rodriguez Hoyo, C. y. (2012). Lo mejor de todo es que nos escucháis. Investigar el aumento de la participación de los estudiantes en los Programas de Diversificación y Cualificación Profesional Inicial . *Revista de Educación*, 359, 164-183.
- Calvo, A. H.-H. (2010). Cuando el alumnado dice: "Queremos participar". Una investigación sobre mejora escolar en educación infantil. *Organizar y dirigir en la complejidad instituciones educativas en evolución. Actas del XI Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. (págs. 1-13). Madrid: Wolters Kluwer.

- Calvo, A. y. (2010. Vol. 14; Nº 3). Prácticas de investigación que escuchan la voz del alumnado: mejorar la universidad indagando la experiencia. *Profesorado. Revista decurriculum y formación del profesorado.*, ISSN 1989-639X (edición electrónica).
- Canales, M. y. (1994). Grupos de discusión. En J. M. Delgado, *Métodos y técnicas cualitativas en investigación en ciencias sociales*. (págs. 287-316). Madrid: Síntesis.
- Caruso, M. y. (2001). *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Castoriadis, C. (1993). *La institución imaginaria de la sociedad*. . Buenos Aires: Tusquets.
- Celada, B., & Rivas Flores, J. I. (2009). Quinto Congreso Nacional y Tercero Internacional de Investigación Educativa.(versión electrónica). *Bioescuela. Estudio biográfico de la experiencia escolar*. (págs. 1-4). Cipolletti: ISBN 978-987-604-162-1.
- Colombo, E. (2005). *El imaginario social*. Montevideo : NORDAN.
- Contreras, J. (2009). Estar a la escucha... *Práxis Educativa* Nº 13, 22-28.
- Contreras, J. y. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Cook-Sather, A. (2012). Amplifying Student Voices in Higher Education: Democratizing Teaching and Learning through Changing the Acoustic on a College Campus. *Revista de Educación*, 359, 184-204.
- Cortázar, J. (1998). *El libro de Manuel*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Cossettini, O. (1935). *Escuela Serena. Apuntes de una maestra*. . Buenos Aires:: Talleres Gráficos Argentinos.
- Cossettini, O. (1945). *La Escuela Viva*. Buenos Aires: Losada.
- Cossettini, O. (1947). Pedagogía de la perversidad. *Conferencia de Olga Cossettini*. Rosario : Digitalización: Laura Cossettini – Santa Fe – Argentina – Junio de 2006.
- del Olmo, m. (2005). Prejuicios y etereotipos: un replanteamiento de su uso y utilidad como mecanismos sociales. *XXI Revista de Educación - Universidad de Huelva* , 13-23.
- Derrida, J. (1997). *El monolingüismo del otro*. Buenos Aires: Manantial.

- Díaz, J. y Serra, M. S. (2009). Olga y Leticia Cossettini: ¿maestras, mujeres e intelectuales? *Educación, Lenguaje y Sociedad*. Vol. VI N°6, 233-249.
- Dubet, F. (1987). *La galère: jeunes en survie*. París: Fayard.
- Dubet, F. (2006). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (2005). Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica. En G. y. Frigerio, *Educación: ese acto político*. (págs. 139-152). Buenos Aires: del estante.
- Enriquez, E. (2002). *La institución y la organización en la educación y la formación*. . Buenos Aires: Ed Formación de Formadores. Serie Novedades Educativas.
- Esteban, J. (2005). *Universidades reflexivas: una perspectiva filosófica*. Barcelona: Laertes.
- Esteve, J. M. (2010). *Educación: un compromiso con la memoria*. Barcelona: Octaedro, S.L.
- Fernández Enguita, M. (1990). *La escuela a examen*. Madrid: Eudeba.
- Fernández Enguita, M. (1992). *Poder y participación en el sistema educativo*. Barcelona: Paidós.
- Fernández, L. (1994). *Las instituciones educativas*. Buenos Aires.: Paidós.
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 70 (25,1) , 31-61.
- Fielding, M. (2012). Más allá de la voz del alumnado: patrones de colaboración y las exigencias de la democracia profunda. *Revista de Educación* , 359, 45-65.
- Fierro, M. C. (2007). La invisibilización del alumno: un fenómeno inadvertido del sistema escolar. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en*, 83-102.
- Frigerio, G. y. (2000). Viejos y nuevos sentidos para una educación siempre importante. En G. Frigerio, & M. y. Poggi, *Políticas, instituciones y actores en educación* (págs. 15-21). Buenos Aires : Ediciones Novedades Educativas.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- Foucault, M. (1990). *Tecnología del yo*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. . Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid : Siglo XXI.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina S.A.
- Freire, P. (1990). *la naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2000). *Cartas a quien Pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Freire, P. (2002). *Educación y cambio*. Buenos Aires: Galerna.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del orpimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Frigerio, G. y. (2005). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires : del Estante Editorial.
- Frigerio, G. y. (2008). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: del Estante Editorial.
- Fullan, M. y. (1999). *La escuela que queremos*. . Buenos Aires: Color Efe.
- García Márquez, G. (1995). *La increíble y triste historia de la Cándida Eréndira y su abuela desalmada*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Gentili, P. (2008). Nada en común. Sobre la pedagogía del desprecio por el otro. En G. y. Frigerio, *Educación: posiciones acerca de lo común*. (págs. 31-93). Buenos Aires: del estante.
- Gentilli, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gimeno Sacristán, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- Giné Freixes, N. (2009). Cómo mejorar la docencia universitaria: el punto de vista del estudiantado. *Revista Complutense de Educación* .Vol. 20 Núm. 1 (versión electrónica), ISSN: 1130-2496.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1999). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.

- Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona : Graó.
- Giroux, H. (2003). *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Barcelona: Morata.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la enseñanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Madrid: Amorrortu.
- Giroux, H. (2013). Cuando las escuelas se vuelven zonas libres de imaginación: un manifiesto pedagógico crítico. (pág. 13). <http://www.henryagiroux.com/>.
- Giroux, H. (México). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. . *Cuadernos políticos.*, 36-65.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (2000). Profesionales y padres: ¿enemigos personales o aliados públicos? *Perspectivas*. Nº 2, 201-213.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Ocatadro.
- Herbart, J. F. (1983). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Barcelona: Humanitas.
- Ibañez, J. (1979). *Más allá de la sociología. el grupo de discusión: teoría y crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- Jackson, P. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jorge, L. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Alertes.
- Kaplan, C. (2005). Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿cuestión de genes o de oportunidades? En L. S. (Coord.), *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. (págs. 77-98). Buenos Aires: Noveduc.
- Kaplan, C. (2005). Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿cuestión de genes o de oportunidades? En L. S. (coord.), *Desigualdad Educativa: la naturaleza como pretexto*. (págs. 77-98). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Lacan, J. (1977). *La familia*. . Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Lapassade, G. (1980). *Grupos, organizaciones e instituciones*. Barcelona: Gedisa.
- Larrosa, J. (1995). Tecnología del yo y la educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. En L. J. (ed.), *Escuela, poder y subjetivación* (págs. 259-327). Madrid: La piqueta.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía Profana*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudio sobre literatura y formación.* . Barcelona: Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. y. (2001). *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la indiferencia.* . Barcelona: Laertes.
- Leite Méndez, A. (2006). Las representaciones de las carreras universitarias desde la mirada de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de educación (versión electrónica)*, ISSN: 1681- 5653.
- Leite Méndez, A. E (2014). Familia y escuela: sí, se puede. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 444, 56-58.
- Leite Méndez, A. E (2007). Profesorado, formación e innovación. Los grupos de trabajo como vía de construcción de un profesorado reflexivo y crítico. Morón de la Frontera. (Sevilla): Servicio de publicaciones del Movimiento Cooperativo Escuela Popular.
- Leite Méndez, A. E. (2009). Narraciones sobre la Universidad: formación y profesión desde la experiencia como estudiante. En J. I. Rivas Flores, *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad.* (págs. 89- 100). Barcelona: Octaedro.
- Leite Méndez, A. E., Rivas Flores, J. I., & Cortéz González, P. y. (2012). Voces para el diálogo. La participación del alumnado en un centro educativo. *Forum: qualitative social research sozialforschung*. Vol. 13, Nº3, Art. 19.
- Llomovatte, S. y. (2005). *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto.* Buenos Aires: Noveduc.
- Llosa, S. (2012). "Será por todas estas cosas que me pasaron..." Un estudio de los procesos psicosociales que dan cuenta de las demandas educativas a lo largo de la vida. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Nº 31 , 83-98.
- Manen, V., & Max. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad.* Barcelona: Idea Books, S.A.
- Martín Criado, E. (2009). El grupo de discusión como situación social. *Reis*, 81-112.

- Martínez Boom, A. (2005). ¿Puede la enseñanza incitar el aprendizaje? En G. y. Frigerio, *Educación: ese acto político*. (págs. 153-171). Buenos Aires: del estante editorial.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Meirieu, P. (2012). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- Mendel, G. (1974). *La descolonización del niño*. Barcelona: Ariel.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Santillana: París.
- Morin, E., Ciurana, E. R., & Motta, R. D. (2009). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Núñez, V. (. (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona: Gedisa.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- Núñez, V. (2003). "Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía enseñar vs. asistir." en *Revista Iberoamericana de Educación* Nº 33 - pp 17-35 .
- Núñez, V. (2005). ¿Qué se quiere decir con evaluar? En H. (. Tizio, *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Psicología Social y el Psicoanálisis*. (págs. 85-102). Barcelona: Gedisa.
- Núñez, V. (2005). El vínculo educativo. En T. H. (Coord.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y el Psicoanálisis* (págs. 19-43). Barcelona: Gedisa.
- Núñez, V. (2007). Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos. *Red Latinoamericana sobre Inclusión Educativa en Ciudades.*, 1-14.
- Núñez, V. (2011). Viejos y nuevos paradigmas... ¿Qué pasa en Pedagogía Social? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. Nº 11. Segunda época., 111-134.
- Ortega Esteban, J. (2002). en *La Educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*, Núñez Violeta (coord.). Barcelona: Gedisa.
- Paez, d. y. (1987). *Pensamiento individuo y sociedad*. Madrid: Fundamentos.

- Parrilla Latas, A. y. (2012). Diálogos infantiles en torno a la diversidad y mejora escolar. *Revista de Educación*, 359, 120-142.
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Literatura Random House.
- Pérez Andrés, C. (2002). Sobre la metodología cualitativa. *Revista española de salud pública*. Vol. 76 Nº 5, Recuperado de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-57272002000500001&lng=en&nrm=iso&tIng=es.
- Pérez Andrés, C. (2002). Sobre la metodología cualitativa. *Revista española de salud pública*. Vol 76 Nº 5.
- Pérez Gómez, A. (1996). El aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula. En J. y. Gimeno Sacristán, *Comprender y transformar la enseñanza*. (págs. 63-75). Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A. (1996). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. En G. y. Sacristán, *Comprender y transformar la enseñanza*. (págs. 17-33). Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pérez Gómez, A. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. madrid: Morata.
- Philippe., A. (1973.). : *L'enfanz et la vie familiale sous l' ancien Régime (Traducción en Ed. Taurus)*. París: Ed. Du Seuil.
- Pichon-Rivière, E. y. (1985). *Psicología de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.
- Pineau, P., & Dussel, I. y. (2001). *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires : Paidós.
- Prados Gallardo, M., & Cubero Pérez, M. d. (2010). ¿ Mediante qué estructuras interactivas se relacionan profesorado y alumnado en las aulas universitarias? *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (versión electrónica), ISSN: 1696-2095.
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Ricoeur, P. (1994). *Educación y política. de la historia personal a la comunión de libertades*. Buenos Aires: Docencia.

- Ricoeur, P. (2005). *Caminos del conocimiento*. Madrid: Trotta.
- Rivas Flores, J. I. y Leite Mendez, A.E. (2013). Aprender la profesión desde el pupitre. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 436 (monográfico), 34-37.
- Rivas Flores, J. I., & Leite Méndez, A. y. (2011). Paradojas y conflictos entre las culturas del profesorado, las familias y los estudiantes en el contexto escolar. *Revista de Educación*. 356, 161-183.
- Rivas Flores, J. I., Leite Méndez, A. E., Cortés González, P., & Marquez García, M. J. (2010). Las configuraciones de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de Educación*, 353,187-209.
- Rivas, I. y. (2006). Identidad y cultura en la experiencia escolar. *Actas del XI Symposium Interamericano de Investigación Etnográfica y Cualitativa en Educación: Niños y Jóvenes*. Buenos Aires.
- Robin, R. (1994). Para una sociopoética del imaginario social. En F. (. Perous, *Historia y Literatura*. México: Instituto Mora (Antologías Universitarias).
- Rockwell, E. (1980). *La relación entre la etnografía y la teoría de la investigación educativa*. México: D.I.E.
- Rockwell, E. (2001). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires : Paidós.
- Rodríguez Romero, M. (2008). El asesoramiento, el poder del profesorado y la voz del alumnado. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 1-15.
- Rodríguez Romero, M. (2012). El impulso innovador de la voz del alumnado desde las comunidades discursivas del cambio educativo. *Revista de Educación*, 359, 66-80.
- Rodríguez-Gómez, G., Ibarra, M., Gallego-Noche, B., & Gómez-Ruiz, M. Á.-S. (2012). La voz del estudiante en la evaluación del aprendizaje: un camino por recorrer en la universidad. *Relieve*, V18, Nº 2, DOI: 10.7203/relieve.18.2.1985.
- Rojas Pernía, S., Haya Salomón, I., & Lázaro Visa, S. (2012). La voz del alumnado en la mejora escolar: niños y niñas como investigadores en Educación Primaria. *Revista de Educación*, 359, 81-101.
- Romero, C. (. (2010). *La escuela secundaria, entre el grito y el silencio. Las voces de los actores*. Buenos Aires: Noveduc.

- Rozitchner, L. (2003). *Freud y el problema del poder*. Buenos Aires: Losada.
- Rudduck, J. y. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Salazar Guerrero, R. (2000). Variaciones sobre un tema: la interpretación. *Casa del tiempo*, <http://www.uam.mx/difusion/revista/revcasa2000.html>.
- Schlemenson, S. (2000). Subjetividad y escuela. En G. Frigerio, & M. y. Poggi, *Políticas, instituciones y actores en educación*. (págs. 85-90). Buenos Aires. : Ediciones Novedades Educativas.
- Skliar, & Carlos. (2007). *¿Y si el otro no estuviera ahí?. Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. . Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Susinos Rada, T. y. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44.
- Tarrés Serra, E., Boix Pino, G., & Nadal Pedrero, N. y. (2012). El misterio de la biblioteca Mil·lèni·m o cómo promover relaciones colaborativas desde la participación del alumnado. . *Revista de Educación*, 359, 102-119.
- Tizio, H. (. (2005). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Psicología Social y el Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.
- Tizio, H. (2002). Sobre las instituciones. En N. V. (coord.), *a educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social* . (págs. 195-211). Barcelona: Gedisa.
- Tizio, H. (2003). El dilema de las instituciones: segregación o invención. *NODVS*, 1-5.
- Touraine, A. (2013). *¿Podremos vivir juntos?* Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. . Barcelona: Idea Books, S. A.
- Varela, J. y. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: Endymion.
- Volnovich, J. (1999). *Los cómplices del silencio. Infancia, subjetividad y prácticas institucionales*. Buenos Aires: Lumen.

- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.* .
Barcelona: Paidós.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza.* Barcelona: Paidós.
- Zambrano Leal, A. (2009). la pedagogía de Phillipe Meirieu: Tres momentos y educabilidad. *Ideas y personajes de la educación latinoamericana y universal.*, 215-226.